

Franciele Silvestre Gallina

EDUCAÇÃO ESTÉTICA, ARTES E IMAGINÁRIO: UMA  
JORNADA ARQUETÍPICA NA TRANSFORMAÇÃO DE  
SENTIDOS EXISTENCIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo, linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Graciela Ormezzano para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Passo Fundo

2017

## AGRADECIMENTOS

À centelha divina que deságua em mim, serei eternamente grata. Inúmeras foram as vezes que coloquei os meus pés e os meus joelhos na terra, elevei as minhas mãos ao céu, silencieei para ouvi-los e meditei, fortalecendo a conexão, a fusão com o Cosmo, para que em plenitude pudesse trilhar o caminho, encontrando nele as partes perdidas de mim.

Inicialmente, estendo essa gratidão à Graciela René Ormezzano, por saber conduzir, para direção mais adequada, os revezes e os ventos que sopravam contrários a meus sentimentos-pensamentos, permitindo-me a liberdade sensível-intelectual e amizade, sem perder a sua autoridade acadêmica. Confiou em mim, enfrentou comigo a estação gélida e o calor escaldante do doutorado, para que pudéssemos, agora, vivenciar o fluxo do tempo que traz mudanças, em que saberes, conhecimentos e vidas renovam-se, num outono de entrega das folhas, para o despertar e semear da primavera.

Aos professores, mestres, doutores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo, turma 2013/2, por dividir, somar, multiplicar e relacionar ciência, alegrias e angústias, independente da linha de pesquisa. Cumprimos um movimento de cuidado, trocas, respeito, profissionalismo e ética.

Aos professores componentes da banca examinadora, Professora Dra. Valesca Fortes de Oliveira; Professora Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral; Professora Dra. Adriana Dickel; Professora Dra. Carla Beatrice Crivellaro Gonçalves; Professor Dr. Silvio Antônio Bedin e Professor Dr. Marcio Tascheto da Silva, pelo aceite em compartilhar comigo os seus conhecimentos e tempo.

Sou grata a minha família, ao meu pai Eloir (em memória), que, mesmo na ausência do corpo físico, fez-se ouvinte e afagou-me com os braços da alma. Ele, que junto a minha mãe Nair, ensinou-me desde cedo os valores e condutas humanas, o que fez deles referência para que eu pudesse formar-me íntegra e fiel. Gostaria que soubessem o quão importante foram, às vezes, em que me aqueceram, nos instantes em que senti frio, alimentaram-me, quando o corpo sentia-se fraco. Ao meu irmão Rafael, que sendo homem difícil de arrancar-lhe palavras, emocionou-me ao dizer sentir orgulho de mim. A minha cunhada Rafaela Bini, pela atenção e torcida na realização de meus sonhos. E por ambos terem me proporcionado o maior presente da vida: O adorável Pedro. E, em especial, ao Willian Luza, o meu namorado, pelo incentivo em continuar caminhado, não permitindo que eu desistisse quando a saúde mostrou-se fragilizada e os sentimentos confusos. A vocês e aos demais amigos que carinhosamente compreenderam os meus momentos de ausência, de distanciamento e de (in) paciência. Quero desculpar-me pelo não vivido e dizer-lhes: “Vocês permanecem em mim”.

Ao Getúlio Vargas Zauza, que possibilitou, assim como outros mestres do caminho, o encontro com minhas potencialidades. Ele emprestou-me armas e ferramentas para que eu pudesse superar os conflitos do corpo e da alma.

Aos grupos de trabalho com quem desenvolvi a pesquisa e às respectivas instituições a que são partícipes, o meu agradecimento pela acolhida e ensinamentos. Cada um, a sua maneira, contribuiu para que me fizesse ser humano-profissional melhor.

A Natalia Silvestre dos Santos, pelo apoio técnico na construção das imagens ilustrativas da tese.

A todos que, eventualmente, eu tenha esquecido de citar, mas que sabem ter cumprido papel relevante nesta trajetória, muito obrigada!

E, para finalizar, agradeço às pessoas do nosso país, que, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), financiaram esta pesquisa de doutorado, com o apoio concedido na forma de bolsa de estudo e a quem espero retribuir a altura nos próximos anos de trabalho.

### **Eras isotópicas de uma tese**

*As palavras adequadas saltam a minha  
frente nos momentos em que experimento o ouro  
crepuscular, esses são poucos.  
Na maior parte do tempo, fico manejando a  
lança esquizomorfa de prata.  
Muitas vezes, sem dar-me conta de que o  
tempo devorante de bronze atropela, traz a queda.  
Em seguida, sinto o gosto e o cheiro da  
ferrugem impregnando minha alma.  
O corpo físico adoece, para que me lembre  
da existência dela.  
Então corro... Abro a porta, a janela.  
Sopro profundo. Reflito o mundo.  
Tomo impulso cíclico e a vejo mais bela.  
É novamente pó de ouro, agora místico na  
panela. Prazer, emoção, degustação.  
Mas logo retorno. Ponho-me sentinela.*

**Franciele Silvestre Gallina, 21 de dezembro de 2015.**

## RESUMO

A temática deste estudo, vinculado à linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, é sobre a educação estética contemplada à luz do imaginário. Para abordá-la, foi elaborada a seguinte problemática: os processos educativos estéticos, desenvolvidos por meio da função imaginativa, possibilitam *expervivências* capazes de fazer o ser humano modificar a sua realidade, ressignificando as suas ações e os seus sentidos existenciais? Além de responder a esse questionamento, a pesquisa teve por objetivos: investigar se a primazia da experiência subjetiva faz emergir fenômenos eficazes em cultivar novos saberes, conhecimentos e cuidado; observar se processos educativos cunhados pela via do sensível-inteligível contribuem para a expansão da consciência e da convergência criativa; compreender o significado da oficina educativa estética para os participantes, com base na teoria de Gilbert Durand (1993). Trata-se de uma investigação qualitativa, de abordagem hermenêutico-fenomenológica. Assim posto, construiu-se um método de trabalho em forma de oficina, sustentado pela antropologia essencial formulada por Leloup (1998) e pelas dimensões básicas da Educação Estética: *Aisthesis*, atividades criativas, como improvisação dramática, desenho, pintura, entre outras, promotoras de *expervivências* estéticas por meio das artes; *Poiesis*, com a construção de projetos apoiados nas significações emergentes da etapa anterior; e *Katharsis*, reflexão e socialização do processo *expervivenciado*. Os instrumentos da pesquisa consistiram em um desenho arquetípico e uma narrativa. Foram realizados dez encontros com mulheres e homens, na faixa etária entre 21 e 60 anos, reunidos em três grupos de trabalho distintos: um de educação formal, composto por educadoras da rede pública; outro de educação permanente, formado por profissionais e estagiários de diversas áreas da saúde, e um terceiro de educação não formal, constituído de participantes de profissões variadas. Todos eles são residentes e trabalhadores da região Norte do Rio Grande do Sul. Para compreensão das informações emergentes, foi aplicada a mitocrítica, proposta por Durand (1993), que visa extrair das significações temas redundantes, sinalizadores de mitos diretores. Os resultados da pesquisa constituíram-se de uma Jornada Arquetípica, configurada por oito mitos diretores, a qual desvendou os conflitos daqueles que adentraram o labirinto de si mesmos e, diante dos perigos e dificuldades, buscaram encontrar o centro de seu ser, assim como fez o herói Teseu. O mito da Criação emergiu para significar o fim do Caos, de uma primeira fase elementar, perpassada por uma energia organizacional, indicando que o mito exemplar socorre o humano, para que ele possa, com o auxílio de Crono, estabelecer a ordem e, na companhia de Kairós, desfrutar o momento oportuno. Além disso, segurando firme o fio de Ariadne, costurar a rede de saberes, conhecimentos e cuidado, tecida aqui pelos mitos de Quirão e Atená, como ideal de formação básica, para que o ser humano contemple o seu ciclo evolutivo marcado pelo mito do Eterno Retorno. A partir dessa configuração, a tese comprovou que os processos educativos estéticos desenvolvidos por meio da função imaginativa permitiram *expervivências* capazes de modificar a realidade das pessoas, ressignificando suas ações e os seus sentidos existenciais.

**Palavras chave:** Educação Estética. Imaginário. Arquétipos. Mitos. Sentido existencial.

## ABSTRACT

The theme of this study, linked to the research line Educational Processes and Language, was about aesthetic education contemplated in the light of the imaginary. In order to do so, the problematic was: Can aesthetic educational processes developed through the imaginative function enable human beings to modify their reality redefining actions and existential senses? The main objective tried to respond to this questioning. The specific objectives were: to investigate whether the primacy of subjective experience creates effective phenomena of cultivating different forms of wisdom, knowledge and care; to observe whether educational processes coined by the sensible-intelligible path would contribute to the expansion of consciousness and creative convergence; to understand the meaning of the aesthetic educational workshop for the participants based on the Gilbert Durand (1993) theory. It is a qualitative, hermeneutic-phenomenological research. The working method was a workshop supported by the essential anthropology formulated by Leloup (1998) and by the basic dimensions of Aesthetic Education: *Aisthesis*, with creative activities such as dramatic improvisation, drawing, painting, among others, promoters of aesthetic experiences through the arts; *Poiesis*, with the construction of projects supported in the emergent significations of the previous stage, and *Katharsis*, with reflections and socialization of the experienced process. The research instruments consisted of an archetypal design and a narrative. Ten meetings were held with subjects of both sexes, ranging from 21 to 60 years old, joined in three distinct work groups: one from formal education, composed of educators from the public network; another one of permanent education, formed by professionals and trainees from various health areas and a third of non-formal education, made up of participants from different professions. All of them are residents and workers from the Northern Region of Rio Grande do Sul, Brazil. In order to understand the emerging information, Durand (1993) proposed a myth-critic approach, which aims to extract redundant themes from the meanings of director myths. From this configuration, the thesis proves that the aesthetic educational processes developed through the imaginative function allowed for the experiences that could modify the reality of the people, giving a new meaning to actions and their existential senses. The results of the research consisted of an Archetypal Journey set up by eight director myths, which unravelled the conflicts of those who entered the labyrinth of themselves and, in the face of dangers and difficulties, sought to find the centre of their being, just as he did the Hero Theseus. The myth of Creation emerged to signify the end of Chaos, a first elementary phase, permeated by an organizational energy, indicating that the exemplary myth helps the human, so that he can establish order, with the help of Cronus, and with Kairos as a companion, enjoy the opportune moment. In addition, by holding firmly on Ariadne's thread, sew the network of wisdom, knowledge and care woven here by the myths of Chiron and Athena, as an ideal of basic formation, so that the human being contemplates his evolutionary cycle marked by the myth of the Eternal Return.

**Keywords:** Aesthetic Education. Imaginary. Archetypes. Myths. Existential meaning

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação isotópica das imagens. ....	66
Quadro 2 - Grupo Educação Formal. ....	81
Quadro 3 - Grupo Educação Permanente. ....	82
Quadro 4 - Grupo Educação não Formal. ....	84
Quadro 5 - Programa e Cronograma. ....	88
Quadro 6 - Projetos desenvolvidos pelos participantes. ....	98

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modalidades Antropológicas (Durand). .....	68
Figura 2 - Modalidade Metodológica de Pesquisa. ....	72
Figura 3 - O corpo e a consciência. ....	87
Figura 4 - Jornada Arquetípica. ....	104
Figura 5 - Mitos Diretores .....	108
Figura 6 - Recanto da Cachoeira Cantante (Dafne).....	116
Figura 7 - O Rito da Bruxa (Celena). ....	119
Figura 8 - Equilíbrio e Paz na Jornada (Cora). ....	123
Figura 9 - Estar em Paz (Maia).....	127
Figura 10 - Notas Musicais (Alexia) .....	129
Figura 11 - Queda e Ascensão (Thaís) .....	134
Figura 12 - O Amor como Refúgio (Beryl).....	136
Figura 13 – Resignificar (Medea) .....	143
Figura 14 - Autoconstrução a partir do Centro (Nasty) .....	145
Figura 15 – Mudanças (Catarina) .....	148
Figura 16 - Processo de Renovação (Kamila) .....	150
Figura 17 – Degelo (Larrisa). ....	154
Figura 18 - O Tempo (Ariane).....	156
Figura 19 – Cotidiano (Melina) .....	157
Figura 20 - Um novo Andar (Alexander). ....	161
Figura 21 - Mulher na Caverna (Isadora) .....	163
Figura 22 – Meditação (Ione). ....	169
Figura 23 - A Montanha (Marla). ....	172
Figura 24 – Conhecimento (Nerina). ....	176
Figura 25 - A Roda da Vida (Nayra) .....	178

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>9</b>
<b>ORGANIZANDO A BAGAGEM.....</b>	<b>15</b>
<b>1 TRAÇANDO A ROTA PELOS MOVIMENTOS DO <i>CORPUS</i> TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
1.1 Convergências epistemológicas à luz da educação estética e do imaginário.....	24
1.2 Cosmovisão da educação estética .....	38
1.3 Imaginário, processo criativo e educação.....	51
<b>2 PERCORRENDO O CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>71</b>
2.1 Metodologia de pesquisa.....	72
2.2 Campo e participantes.....	79
2.3 Metodologia de trabalho.....	85
2.3.1 Programa da oficina e cronograma de encontros.....	88
2.4 Instrumentos e coleta de dados.....	99
2.5 Compreensão das informações .....	101
<b>3 SOCIALIZANDO A VIAGEM: UMA JORNADA ARQUETÍPICA.....</b>	<b>105</b>
<b>3.1 A luta e aventura heroica de Teseu .....</b>	<b>112</b>
3.1.1 O arquétipo do herói e suas faces .....	114
3.1.2 O herói não luta só.....	122
3.1.3 Estesia afetiva como proteção ao embrião .....	131
<b>3.2 No labirinto, a conquista é o centro .....</b>	<b>138</b>
3.2.1 Útero como espaço místico iniciático.....	140
3.2.2 Crono e Kairós na dinâmica da vida cotidiana .....	152
3.2.3 A temporalidade presente .....	159
<b>3.3 A existência sintética de morte e renascimento.....</b>	<b>166</b>
3.3.1 O curador-ferido é também mestre-aprendiz.....	168
3.3.2 Conhecer é sustentar pela via do cuidar .....	174
3.3.3 Processo educativo estético como o fio de Ariadne .....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS QUE SUGEREM NOVAS VIAGENS .....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE A: REFERÊNCIAS DE IMAGENS UTILIZADAS NO DESENHO ARQUETÍPICO DO PREFÁCIO E NA FIGURA REPRESENTATIVA DA JORNADA ARQUETÍPICA.....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE B – ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) .....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) .....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO D – NARRATIVAS .....</b>	<b>217</b>





## PREFÁCIO

### SONHO, PELE E MEMÓRIAS<sup>1</sup>: UM GUIA SENSÍVEL PARA VIAGEM

Poderia contar-lhes uma história...?

Para mim, mais do que real e verdadeira.

Imaginem uma criança, que olha para a vida que acontece lá fora, pelos espaços abertos de uma cortina quadriculada de renda, tentando reunir intuitivamente a imagem das crianças que brincam na rua, enquanto ela, do lado de dentro da janela, diverte-se, tentando descobrir as próximas cenas que virão, mas que ela, fisicamente, não participará. Na ladeira, as crianças brincam tão envolvidas entre si, que não fazem ideia da existência e da participação imaginária de uma menina franzina, loira, com sardas na face, que os observa, brincando de esconde-esconde, pega-pega, ciranda, etc. Vamos chamar essa menina de Amsemis.

Mesmo que a sua posição seja de certo distanciamento, essa menina sente-se em harmonia com o que se passa lá fora, ela mantém-se sintonizada com aquele ambiente. Consegue perceber os detalhes mais sutis do contexto cotidiano das crianças. Sabe que, quando Juliano, o seu vizinho da casa ao lado, abre o portão por volta das 10 horas da manhã, no mesmo instante, Ingrid, a sua vizinha da frente, sai correndo de casa, isso porque o portão de ferro faz barulho, anunciando a hora de brincar. Os dois são encarregados de convidar o restante da turma e, em minutos, a ciranda está organizada. Não demora muito para que alguns conflitos comecem a acontecer do lado de fora. Algumas crianças são mais ágeis que outras, o que incomoda o grupo que tem pressa para que a brincadeira inicie. Amsemis sabe todos os passos do ritual cotidiano, mas, mesmo assim, fica irada quando a sua mãe chama-lhe para os afazeres domésticos. Para ela, mesmo que na plateia, é melhor assistir ao mesmo espetáculo várias vezes do que participar dos bastidores da limpeza da casa.

Com o passar dos anos, a menina pode perceber que, embora as brincadeiras fossem as mesmas, os horários, os mesmos e os personagens também, algo que não conseguia explicar parecia transformar-se. Conforme as crianças cresciam, as brincadeiras perdiam a graça, ela

---

<sup>1</sup> Esta narrativa nasceu a partir da imagem que antecede o prefácio. Essa imagem é a composição resultante da autoaplicação de um desenho arquetípico baseado no AT-9 (Teste Arquetípico de Nove Elementos). O procedimento original do instrumento sugere a construção de um desenho. Porém, preferi usar a técnica de recorte e colagem de imagens virtuais para compor o cenário referente à estruturação de meu próprio trajeto antropológico existencial. Ele organizou-se a partir de intimações primeiras, memórias provenientes da aplicação do método até uma razão sensível.

visualizava isso no rosto delas, na intensidade com a qual se lançavam a jogar. Juliano, o mais velho, sai menos de casa, precisa estudar. E, aos poucos, cada um vai seguindo um caminho. Amsemis não tem mais aquele cenário para observar. Passa, então, a prestar mais atenção no que está acontecendo em sua escola. Lá, as crianças aguardam ansiosas o sinal referente ao tempo de recreação. Isso acontece da mesma maneira como acontecia com o barulho do portão, um som capaz de fazer corpos correrem ao encontro de um prazer comum. E ela segue contemplando o movimento com que as relações acontecem e se estabelecem.

Quando está no interior da sala de aula, divide atenção entre as explicações da professora sobre conteúdos que, embora muitas vezes não compreenda o significado, faz um esforço para entender ou decorar, pois é uma exigência familiar: “nota 10 é o mínimo que pode alcançar”! e a observação da vida que acontece lá fora, onde gostaria, mas não pode estar. Lá fora, lentamente, crescem várias árvores, árvores que ela ajudou a plantar em atividade escolar. Tenta entender como relacionar o prazer que sente com a contemplação do natural e a exigência do saber fazer, para não decepcionar aqueles que tanto ama. Ela quer imaginar, sonhar, mas a vida parece não lhe dar tempo, deve ser objetiva e formular uma resposta para quando lhe fizerem a derradeira pergunta: “O que você vai ser quando crescer?” O seu desejo interior é ser capaz de responder a todas as perguntas, fazer tudo da maneira mais perfeita possível, para, enfim, ser reconhecida, pega no colo e afagada com os braços da alma, ela reclama mais cuidado.

Entre as observações de brincadeiras e execução de tarefas mais sérias, a infância cede lugar à adolescência e a menina, quase mulher, debruça-se no trabalho, na objetivação e na execução de planos traçados. Nos raros momentos em que está entre os amigos, relembra a sua prática de observação e percebe que ainda existe uma cortina de renda entre o seu universo e o universo dos outros. Porém, já não é mais a sua participação, imaginária, mas, a cortina de renda com espaçamentos cada vez menores. Nessa fase da vida, a cortina funciona como uma espécie de filtro, de forma semelhante a uma teia, dotada de uma simbologia de proteção e união... E mesmo assumindo uma feição aparentemente amadurecida, no mais profundo de seu íntimo, o desejo de reconhecimento e de cuidado faz emergir em sua superfície, pele, a latência de seus sentimentos que internamente estão condensados. Na tentativa de dissolver tais sentimentos, quando acorda pela manhã, respira fundo, procurando deixar somente as boas energias ultrapassarem os fios tênues da teia, tomando todos os dias o seu sopro de vida, pois precisa realizar a sua missão nesta terra.

E qual seria, afinal, a sua missão nesta terra? Será que ela sabe?

Levanta apressada, na tentativa de cumprir as obrigações diárias, assim transcorrem os seus dias e, sempre que a noite chega, a rede que a protege vem filtrar os seus sonhos e uni-la ao que antes parecia desconhecido... O interessante, nessa história, é que Amsemis é presenteada com um sonho que se repete.

Tudo teve início em uma noite de lua cheia. Sonhou que caminhava em uma silenciosa estrada. Nessa estrada, havia uma ponte, onde estava sentado um senhor de cabelos e barbas grisalhos. Amsemis, ao cruzar por esse senhor, baixou a sua cabeça e passou rapidamente por ele, um pouco desconfiada. Ele chamou-lhe, porém, ao ouvir aquela voz firme, apurou ainda mais os seus passos, na tentativa de deixá-lo para trás. Só era capaz de visualizar o horizonte, seguindo em frente, para qualquer lugar, num compasso acelerado, como alguém que foge. Foi envolta por essa sensação que a menina, mulher, num sobressalto, acordou. Sem saber se tudo era sonho, imaginação, ou até mesmo realidade, pois, podia sentir o vento em seu rosto e a angústia em seu coração. O seu peito doía, a saliva teimava em descer, mas Amsemis não queria prestar atenção nisso, precisava levantar-se, trabalhar, cumprir a sua rotina diária, não havia tempo para ouvir, sentir o seu próprio corpo ou ficar pensando nas imagens mentais que lhe acometeram enquanto dormia. Fazia-se necessário garantir o seu sustento; por isso, como quem veste a armadura, vestiu a sua roupa e foi trabalhar.

No dia seguinte, Amsemis sonhou com o mesmo lugar, mas, dessa vez, visualizou que, debaixo da ponte, havia água. Não era água corrente, mas uma água parada, de superfície escura, que parecia ser fria... O senhor estava lá e ela novamente ignorou o seu chamado, porém, quando acordou, teve a sensação de que o que aquele senhor queria dizer-lhe poderia ser importante. Presa em seu ritual, levantou-se novamente, mas, naquele dia, ficou curiosa...

A partir daí, Amsemis deitava todos os dias em sua cama esperando que as palavras do senhor se revelassem... Estava arrependida por não ter lhe dado ouvidos. Intuitivamente, começou a perceber que o seu ser precisava daquele encontro, sentiu que estava envolta por um mistério e começou a encantar-se, desejando desvendá-lo. Porém, nada acontecia... Desde então, sonhava, não lembrava os seus sonhos. Mas, em seu íntimo, sabia que, em alguma dimensão, aquela história haveria de repetir-se.

Num dia, como outro qualquer, Amsemis sentiu um aperto no peito, um nó na garganta e alguns questionamentos ressoavam em sua mente: O que faço eu nessa terra? De onde vim? Para onde vou? As questões filosóficas comuns à humanidade vieram bater à sua porta.

Amsemis ainda não sabia qual era a sua missão na terra, penso que andava distante de si mesma ou, na perspectiva que se encontrava, não podia sentir ou visualizar a sua missão.

Tais questionamentos passaram a fazer parte de seus dias, começou a sentir que algo pesava-lhe cada vez que vestia a sua roupa, ou melhor, a sua armadura. A teia que a protegia precisava dilatar um pouco os seus fios, pois os seus sopros vitais ansiavam por outros ares, pela compreensão sobre como costumam-se as inúmeras formas de vida, de ser e estar que configuram a sua rede inteira.

Num ato de humilde coragem, Amsemis, agora mulher, numa noite fria, ajoelhou-se ao lado de sua cama e conversou com o universo: “Sinto que deveria ter dado ouvidos ao que aquele senhor tinha a dizer-me. Se escutá-lo agregará algum sentido à minha vida, por favor, meu Deus, faça com que eu encontre-o e viva essa experiência. E que assim, seja!” Inspirou profundamente, fechou os olhos, visualizou imaginativamente muita energia positiva adentrando o seu filtro de proteção e emanando-lhe um sentimento de união, adormeceu. Parecia que ela havia acionado um código de acesso. E, assim, foi.

Ao longe, na mesma estrada silenciosa, avistou o senhor sentado sobre a ponte, lentamente foi percorrendo o caminho que a levava até ele, aproximando-se, ergueu a cabeça e olhou-o nos olhos, percebeu que, na face daquele homem, havia manchas avermelhadas e escamadas como as suas. Não foram necessárias palavras para que ela aceitasse o seu convite e sentasse ao seu lado. Inúmeras sensações envolveram-nos naquele momento. E a única certeza que Amsemis tinha era que estava no lugar em que deveria estar. Ambos estavam sentados sobre a ponte, de frente para a estrada e de costas para água. Amsemis estava feliz, via nos olhos do senhor a sabedoria de um mestre, sentia-se segura.

Num determinado momento, os dois olharam para trás e a jovem entendeu que, simbolicamente, o homem estava sugerindo-lhe algo, como: “jogue-se... mergulhe...” Então, perguntou a si mesma: “Será que devo fazer isso? Será que minha compreensão da situação está correta?” Imediatamente, “puxou a sua própria orelha”, como quem corrige a si mesma, dizendo: “Isso é hora de ficar se questionando? Veio até aqui por quê?”

Amsemis sentiu medo, incerteza, mas ao mesmo tempo sabia que precisava confiar em sua intuição. Olhou mais uma vez nos olhos do senhor que lhe acenou positivamente com a cabeça e ela jogou-se, mergulhou fundo. Passou pela água escura e fria da superfície, conforme foi descendo, viu pessoas conhecidas e cenas importantes de sua vida, emocionou-se, quis voltar, mas foi até o fundo e, encostando os seus pés na terra, tomou impulso, retornando até a superfície, onde, para a sua surpresa, a água era corrente, límpida, de temperatura agradável e, quando emergiu, só conseguiu visualizar luz e, na ponte, já não estava mais o senhor.

Ao mesmo tempo em que se sentiu feliz pelo feito, fora acometida por uma saudade imensa daquele senhor. Procurou-lhe com os olhos... Lentamente foi se afastando da água... E como quem caminha ao encontro do sol no horizonte, abriu os seus olhos físicos, não sentiu estar acordando de um sonho, mas ainda vivenciando a experiência. Foi tocando o seu corpo, pois se sentia molhada, sentia o cheiro da água, o calor do sol, a energia do vento, a sensação de superação e a saudade.

Levantou-se da cama, inspirou profundamente e, envolta pelo calor da boa energia, sentiu-se despida de sua armadura. Saiu para o trabalho e, no caminho, encontrou uma amiga que não via há anos. A amiga, dotada de muita sensibilidade, olhou-a fixamente nos olhos e perguntou: “Amsemis, o que aconteceu com você? Estás feliz, com um sorriso no rosto, mas mergulhada num sentimento de saudade. O que lhe falta?” Amsemis ficou estarrecida e respondeu: “Sim, resultado de um sonho que se repete em minha vida, mas se repete de forma diversa a cada dia”. A sua amiga retirou um papel da bolsa, pegou uma caneta, escreveu um número de telefone e alcançou-lhe, dizendo: “Acredito que chegou a hora de você conhecer uma pessoa, ligue, alguém irá atender”. Despediram-se e Amsemis não conseguia assimilar o acontecido. Passou o dia trabalhando numa outra frequência que a de costume. Quando retornou do trabalho, ligou para o tal número. Uma voz firme atendeu: “Alô, disse a pessoa, gostaria de falar com quem?” Amsemis respondeu: “Ainda não sei”. Explicou que uma amiga havia entregue-lhe o número. A pessoa que estava do outro lado da linha sugeriu que se encontrassem pessoalmente, passou-lhe o endereço e combinaram horário. Despediram-se com um até breve.

Amsemis estava curiosa, contou os segundos e, na manhã seguinte, após o seu novo ritual matinal, agora, sentindo-se mais leve, foi ao encontro de sua nova experiência. Ao chegar ao local combinado, adentrou uma sala, uma sala diferente, escutou barulho de água corrente ao fundo, viu uma poltrona, sentou-se e aguardou. Ela não sabia o que lhe esperava. Cerca de cinco minutos depois, uma porta abriu-se e lá estava ele, o “seu senhor<sup>2</sup>”. Olhou-o nos olhos, em sua face não existiam marcas aparentes como no sonho. A sua face estava iluminada. Mesmo assim, sentiu que não se tratava de uma nova experiência, mas a continuidade daquela, em outra roupagem.

Iniciou-se, a partir daí, literalmente, um processo de mergulho interior, um processo de análise profunda do seu “eu”. Entendeu que é possível imaginar, sonhar e, ao prestar atenção

---

<sup>2</sup> Getúlio Vargas Zauza, psicólogo clínico formado em História Natural e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atuou nas seguintes temáticas: Filosofia, Mitologia, Religiões, bem como Psicologia Organizacional e Escolar. Membro da academia Passo-Fundense de Letras.

na importância que o sonho teve em sua vida, Amsemis pode compreender que ele estava dotado de significações, de uma potência que lhe fazia sentir o mundo inteiro dentro dela e ela no mundo. Conseguiu assimilar que, quando sonha, estabelece condições dentro de si, que estão relacionadas a determinados conflitos, vivências, que se conectam uns aos outros no decorrer de sua existência, que, inicialmente, parecem ser somente seus, mas que, aos poucos, revelam uma relação com o outro e com diversos elementos. Ela compreendeu a partir de seu sonho que, como mulher, não podia permanecer à espera que os outros reconhecessem-na ou a cuidassem-na. Decidiu, então, cuidar de si, olhar para si e, nesse processo, percebeu que, ao olhar nos olhos daquele homem durante o seu sonho, não estava a visualizar manchas de outrem, mas as suas próprias marcas emocionais. Esse seria o primeiro movimento a possibilitar a reconstituição de sua pele inflamada, ou seja, a regeneração da dimensão dérmica que sutil e complexamente une-lhe ou separa-lhe do externo a si.

Sem dúvida, essa experiência mostrou-lhe que o seu reduto interior é permeado por imagens simbólicas que influenciam a sua vida e que deve estar aberta a interpretá-las. Trilhando a sua caminhada, Amsemis descobriu o mundo do encantamento existencial, que lhe possibilitou conhecer a si mesma e que nele mora um vizinho que, às vezes, deixa a porta de sua casa aberta para que ela entre, o Outro. Cumprindo a sua missão, lá vai ela, com o objetivo de desvelar sentidos a partir dessa relação. Quis contar a vocês essa história, pois, como muitos xamãs<sup>3</sup>, acredito que, ao compartilhar os conteúdos da dimensão singular, interior de cada sujeito, bem como lançar-se à interpretação de significações de outrem, pode-se ajudar na compreensão de experiências vividas e na construção de práticas apoiadas na subjetividade e no respeito, uma vez que confio-lhes também a orientação do meu fazer.

Neste sentido, compartilhei com vocês o meu sonho e convido-os, então, a serem anciões no processo interpretativo-compreensivo, para que possamos construir reflexões acerca da temática aqui dissertada.

---

<sup>3</sup>Os índios da Comunidade Achuar, na Amazônia Peruana, praticam sonhos coletivos, todas as manhãs, depois que se levantam, compartilham o conteúdo de seus sonhos, pois, por mais que considerem os sonhos individuais, o propósito maior é compreender a experiência no coletivo. Então, um a um, compartilham o seu sonho, na maioria das vezes, é o ancião da aldeia que faz a interpretação inicial e, assim, a partir desse compartilhamento, acontece uma interpretação coletiva de uma experiência individual. Por meio desse diálogo, eles preveem as suas práticas como caça, pesca, atenção ao perigo, visita de espíritos... Funcionam, assim, como *insights* sobre o futuro que influenciarão na construção e execução de suas ações, no sentido de responsabilidade social, ancorada por uma via subjetiva. (MANN, 2007).

## ORGANIZANDO A BAGAGEM

*Que na jornada eu não me afaste do conhecimento e sua magia. Supere o medo do desconhecido, com disposição para embarcar na aventura que estou a criar. Que eu seja como o felino gigante chamado Puma. Ele jamais comete desperdícios e mata somente aquilo que realmente será necessário para sua sobrevivência. Por isso, estou sempre a rever minhas crenças e reavaliar meus objetivos, evocando também o poder simbólico do Rato, para o qual cada verdade particular tem seu lugar específico no quebra cabeças da vida<sup>4</sup>.*

**Franciele Silvestre Gallina**

Lanço-me, aqui, a fazer os aspectos introdutórios de uma pesquisa que contemple o meu próprio viver, na tentativa de romper com um objetivismo que, ao longo dos tempos, sustentou a ideia que o conhecimento independe do sujeito que aprende, bem como um subjetivismo cunhado em uma perspectiva que o meio não contribui para a geração de significados. Por isso, para situar a problemática referente ao tema de investigação escolhido no desenvolvimento de minha tese, bem como justificar esta escolha, compreendo a necessidade de indicar as razões e os sentimentos que me impulsionaram a interessar-me por ela, destacando que esse interesse é inerente à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Trata-se da bagagem que carrego em minha mochila, os meus “pertences” o meu “suster”. Acompanhada dela, olho para o horizonte e avisto a estrada que posso percorrer. Uma estrada que cumpre um movimento de entradas e saídas, em que as portas de acesso à morada do Outro, muitas vezes, convergem num declive mergulhante em mim mesma. Essa circulação desvela<sup>5</sup> minhas memórias, dentre elas, as inúmeras vezes que olhei para a vida pelos espaçamentos de uma cortina quadriculada de renda. Cada vez que adentro ou saio desses ambientes, é como se eu abrisse e fechasse as gavetas onde se encontram os meus arquivos pessoais e coletivos, o meu ser vai sendo inundado por um misto de tristezas, alegrias, curiosidade e euforia, mas sempre com uma pitada de medo e de coragem. São emoções-sentimentos e imagens que insistem em durar em mim. Diante desse cenário,

---

<sup>4</sup> Os poemas que introduzem as modalidades desta pesquisa fazem referência às intuições primeiras que visitaram o meu ser nos momentos em que descalça, firmei meus pés na terra e elevei minhas mãos ao céu, num exercício de maior conexão com as diversas formas de vida, mais especificamente com o elemento arquetípico animal. Para que a força essencial, representativa destas criaturas viesse a me auxiliar no entendimento e desenvolvimento de cada etapa do trabalho.

<sup>5</sup> Sempre que for utilizada essa nomenclatura, estarei me referindo a um movimento de revelar-velar-desvelar contínuo.



compreendi a importância da relação sensível-inteligível, passei a sentir-me mais segura na caminhada e a minha imaginação começou a trabalhar incessantemente na tentativa de construir sentidos existenciais, porém, não fiz isso sozinha. Enquanto eu fazia a minha parte, mestres, aprendizes, instigavam-me a estabelecer um diálogo entre minha mente e meu coração. A necessidade de uma coerência exterior-interior lançou-me a desafios existenciais que possibilitaram a reinvenção de mim mesma, considerando um contexto em que a realidade pode ser antes sonhada.

Atualmente, compreendo que essa sincronicidade<sup>6</sup> faz-se presente também na dimensão profissional. No decorrer de minha formação acadêmica inicial, em Educação Artística – Hab. em Artes Plásticas – LP, percebi que, no exercício de atividades práticas, como desenho, pintura, escultura, estava sempre tentando criar símbolos que despertavam alguma ação e reação em mim. Num primeiro momento, não sabia porque os fazia; à medida que refletia sobre a minha ação e o seu significado, porém, entendia, estava exteriorizando o interno, dando forma à dor, à alegria, às emoções, aos sentimentos e aos pensamentos de maneira pré-lógica, mas que, tenuemente, tomavam uma roupagem de contemplação do meu próprio fazer, fruição e diálogo com a obra. Era, dessa forma, uma experiência inquietante, impulsionadora de um movimento que me permitia exteriorizar o interno, internalizar o externo, interagir e, a partir disso, atribuir sentido estético à *experivência*<sup>7</sup>. Esse processo dialógico de interação também emergiu no desenvolvimento de pesquisas que realizei na área de educação estética em diversos espaços de sociabilidade, como bolsista PIBIC CNPq: junto ao Programa de Execução de Medidas Socioeducativas com adolescentes em conflito com a lei em regime aberto, liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade; ao Centro de Atendimento Socioeducativo com adolescentes que cumprem medidas tomadas pela justiça em regime fechado e com usuários do Centro de Atenção Psicossocial para saúde mental. Nesses contextos, compreendi que o diálogo já não estava restrito a mim ou à artista e à sua obra, mas entre sujeitos com incontáveis capacidades de ser e agir no mundo, em que a interação resultou de um processo, no qual as propriedades do sujeito e as propriedades adquiridas pelo sujeito por meio da sociedade fundam-se e (re) significam-se.

Pensando nessa interação dialógica, no cuidado de si, no reconhecimento do outro e na primazia de uma experiência que fosse além de uma lógica racional, conceitual e instrumental, desenvolvi, em minha pesquisa de mestrado, oficinas que possibilitassem aos

---

<sup>6</sup>Terminologia desenvolvida por Carl Gustav Jung (1985) para definir acontecimentos que se aproximam por relação de significado e não por coincidência.

<sup>7</sup> Terminologia usada por Zauza (2011) para tratar da experiência vivida.

seus participantes um espaço de desenvolvimento de processos sensíveis e inteligíveis, aliando a educação estética à formação integral do ser humano (GALLINA, 2012).

Construí, então, uma proposta de trabalho que me possibilitou questionar se os processos educativos estéticos viabilizam o autoconhecimento e se as pessoas que os vivenciam valorizam mais as suas relações no mundo, demonstrando essa condição por meio da expressão das emoções, da construção de uma racionalidade sensível, para que possamos pensar caminhos e organizar a experiência pessoal, estabelecer metas, estar integradas ao ambiente e encontrar formas dentro desse ambiente de satisfazer os desejos e alcançar um sentimento de gratificação não só por estarem vivas, mas, sobretudo, pela vida que lhes foi concedida. A construção e o desenvolvimento desses processos sustentaram-se pela antropologia essencial formulada por Leloup (1998), apresentada no livro *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*, no qual o autor percorre o universo da corporeidade lendo-o, sempre, de uma perspectiva tríade: a somática, a psíquica e a espiritual. De maneira geral, a área temática deste estudo consistiu na observação das transformações vividas numa oficina de educação estética, desenvolvida com um grupo de mulheres de diversas áreas profissionais, que buscavam autoconhecimento capaz de auxiliar na tomada de decisões.

As respostas obtidas foram positivas, porém considerei que nove encontros de quatro horas cada, totalizando 36 horas, foi um tempo curto para constatar transformações duradouras. Também destaquei que, embora tenha optado por desenvolver a pesquisa no campo da educação não formal, essa temática seria capaz de promover o diálogo e a reflexão em espaços formais, podendo os professores contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Outro fator importante foi que, no decorrer do trabalho, as participantes comunicaram em suas socializações um aparato de imagens mentais que lhes causavam diversas sensações e cuja origem não conseguiram significar, imagens de épocas longínquas não condizentes com a idade cronológica dessas pessoas.

Por esses motivos, resolvi dar continuidade aos estudos, bem como ampliá-los em minha tese de doutorado. Neste sentido, preciso elucidar que, quando trago o significado de educação estética desenvolvido nas pesquisas citadas, refiro-me a três momentos da vivência estética, cujas dimensões básicas são *aisthesis*, que coincide com a apreciação das imagens e indica a capacidade primordial do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, no qual se reconhece como parte de uma totalidade, mas, também, como a totalidade, valorizando o afetivo, o racional, o sensível e o intuitivo; a *poiesis*, que é o momento de produção e construção da imagem como Outro; a *katharsis*, que é a síntese das dimensões anteriores, trazendo os estados relativos à experiência vivida, que supõe uma união

entre a imagem construída e a imaginação, nutrida daquilo que se contempla (GENNARI, 1997).

Como já mencionado anteriormente, dediquei-me até hoje a conhecer a formação humana pelo viés de uma ótica trinitária: arte, educação e saúde, apoiada na construção de processos educativos estéticos que me permitiram acesso a uma Cosmovisão que se abre à linguagem icônica, geradora de sentido, conduzindo à materialidade da imagem e ao universo do imaginário, ou seja, processos que permitem ao ser humano compreender novos aspectos do mundo, sendo instigados por infinitas descobertas, projeções inconscientes e desafios da imaginação (GENNARI, 1997). Neste sentido, processos educativos estéticos relacionam-se com as teorias do imaginário, por meio de uma linguagem simbólica.

Diante dessa configuração, penso sobre a educação e o significado de formar gerações num contexto social marcado por traços pós-metafísicos de pensamento, entrelaçados a aspectos metafísicos da formação humana. Assim, lancei-me a dilatar o campo de investigação, bem como contemplar as três dimensões educativas estéticas citadas e, concomitante a esse processo, ampliar tal reflexão à luz das teorias do imaginário, o que também constitui a diretriz temática e metodológica de minha tese de doutorado.

Dentre as ideias lançadas, disciplinas cursadas, conflitos instaurados no desenvolvimento do curso, tomei como ponto de partida o estado da produção do conhecimento referente à temática de investigação. Assim sendo, busquei somente teses de doutorado na Biblioteca digital de teses e dissertações (2014), que estão disponíveis no Apêndice B.

Usando como descritores: “Imaginário e Educação”, obtive 134 trabalhos, como resultado, considerei o número elevado para uma leitura mais aprofundada. Apoiei-me, então, na relação temática, na área de estudo e no contexto presentes em minha investigação e busquei pelos descritores “Imaginário e Educação e Complexidade”, obtendo como resultado 11 teses. Dessas, encontrei oito provenientes da área da educação, nos últimos 10 anos, das quais fiz uma leitura mais detalhada. A partir dela, compreendi a importância do processo de criação, vinculado ao campo do imaginário, educação e complexidade. Por esse motivo, fiz uma busca pelos descritores “Imaginário e Educação e Complexidade e Criação”, não obtendo como resultado tese alguma.

Posteriormente, procurei situar a epistemologia subjacente ao meu trabalho, substituindo o descritor “Complexidade”, referente ao contexto de busca, por “Hermenêutica Simbólica”, que, somado a “Imaginário e Educação e Criação”, ofereceu-me três resultados.

Cabe ressaltar também que o descritor “Educação” foi substituído por “Educação Estética” e o resultado focou apenas em um trabalho.

Diante da leitura dos estudos citados e das concepções sinalizadas pelos autores, reforço uma inquietação que há muito acompanha-me: a necessidade de aprendermos a pensar, mas, sobretudo agirmos de maneira diferente. O que me levou a dedicar um subcapítulo às epistemologias educacionais. Na esteira da educação estética cunhada aqui, trago a concepção do filósofo e pedagogo italiano Mario Gennari e busco dialogar com os sociólogos Michel Maffesoli e Georg Simmel, enfatizando essa temática no âmbito do processo de socialização. Ainda apoiada na investigação sobre o estado da produção do conhecimento, construí uma rede de interlocutores teóricos, na compreensão de que, para o estudo da temática do imaginário, não poderia deixar de apoiar-me na teoria do sociólogo e antropólogo Gilbert Durand, uma vez que ela é referência fundante sobre o assunto.

Da trama entre as leituras feitas e as minhas concepções de trabalho, emergiram reflexões inquietantes que vieram a justificar o meu estudo, pois, como pesquisadora, percebi que os inúmeros sujeitos com quem desenvolvi pesquisas, quando chegavam até mim, apresentavam certo distanciamento entre as questões relacionadas à sua realidade cotidiana-social e à sua subjetividade, como se estivessem vivendo no “piloto automático”, assim como Amsemis, antes da descida mergulhante em si mesma e da tomada de consciência sobre a importância dialógica com outrem. Também senti que buscavam experiências que lhes fizessem sentir vivos. Um “desencantamento” parecia acometê-los, ou seja, primavam pela valorização da dimensão física e racional em detrimento do emocional e da alma, o que eu podia sinalizar como abandono de uma perspectiva integral por uma perspectiva moderna, ou até mesmo pós-moderna – característica da sociedade atual. Considerei-a, neste sentido, como consequência de uma formação mecanicista, mensurável, que pouco abre espaço para a subjetividade e, muitas vezes, instaura uma crise de sentido existencial. Segundo Oliveira (1993, p. 133), “a racionalidade constrói um conceito de natureza, despojando-a de seus aspectos sagrados e proféticos, desencantando o mundo”. Diante disso, entendo que esse desencantamento teve as suas raízes quando passamos a ver o ser humano como sujeito e o universo, a natureza, como objetos, pensamento presente nas teorias newtoniana e cartesiana, o que nos distanciou de uma educação para o sensível, negando aquilo que nós, seres humanos, teríamos como direito de nascença: sentir prazeres, alegrias, tristezas... Dessa forma, situamo-nos num contexto anestesiado (*aneisthesis*). Tomo esse tempo-espaço também como fio condutor, na minha proposta de trabalho, porque sinto e penso que seja urgente (re) significar a trajetória existencial dos seres que vivem nesse planeta, aventurando-se a uma

expansão da consciência<sup>8</sup>, a fim de unir o que o pensamento racional-experimental, técnico-instrumental separou, de modo a ser capaz de agir no mundo, por meio de um sistema de observação apto de contemplar a inteireza das formas de vida.

Diante da crise de sentido existencial apresentada por esses sujeitos – que penso acometer grande parte dos seres humanos –, questiono: Os processos educativos estéticos desenvolvidos por meio da função imaginativa possibilitam expervivências capazes de fazer o ser humano modificar a sua realidade, ressignificando as suas ações e os seus sentidos existenciais?

Assim, tomo como objetivo geral responder a esse questionamento investigando se os processos educativos estéticos por meio da função imaginativa promovem expervivências modificadoras da realidade, criando ou ressignificando ações para que seres humanos transformem os seus sentidos existenciais. Como objetivos específicos, proponho-me: pesquisar se a primazia da experiência subjetiva faz emergir fenômenos eficazes em cultivar novos saberes, conhecimentos e cuidado; observar se processos educativos cunhados pela via do sensível-inteligível contribuem para a expansão da consciência e da convergência criativa; compreender o significado da oficina para os participantes.

Assim sendo, a tese que pretendo comprovar é que os processos educativos estéticos por meio da função imaginativa possibilitam expervivências capazes de modificar a realidade das pessoas, ressignificando ações criativamente e transformando os seus sentidos existenciais.

Traço, neste sentido, uma díade metodológica interpretativa para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa. E, pensando na linha de estudo da qual faço parte: *Processos Educativos e Linguagem em Garagalza* (1989), encontrei elucidções para abarcar o universo da *Hermenêutica e Linguagem Simbólica*.

Inicialmente, trabalho com a fenomenologia, considerando que se trata de uma investigação centrada na compreensão de vivências ligadas às implicações da formação humana, que contribui para a experiência subjetiva dos fatos, conforme são percebidos.

Entendo que o método fenomenológico de pesquisa sofre variações, dependendo do pensamento filosófico que o sustenta, ressalto, pois, que, aqui, trata-se de uma fenomenologia existencial de cunho antropológico proposta por Merleau-Ponty (1999). Para o pesquisador, a fenomenologia é uma filosofia que busca compreender o sujeito a partir de sua facticidade,

---

<sup>8</sup> Entendo como expansão da consciência a possibilidade de proporcionar aos participantes e a mim pensar de maneira diferente da qual estamos acostumados, alargando, assim, nossa expervivência a territórios até então desconhecidos.

que coloca em suspenso as afirmações da atitude natural, para, a *posteriori*, compreendê-las, “mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre ‘aí’, antes da reflexão, como uma presença inalienável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1, grifo meu).

Nessa tessitura, assumo, no decorrer do trabalho, uma postura metodológica contempladora hermenêutico-fenomenológica, dentro do enfoque interpretativo em que os fenômenos emergentes da consciência humana, tratada, aqui, como existencial, histórica e sociocultural, expressam-se por meio da linguagem.

Apoiada nessas concepções metodológicas de pesquisa, construí uma metodologia de trabalho em forma de oficina que se sustentou pela antropologia essencial formulada por Leloup (1998), já citada anteriormente. Tal criação foi ampliada na presente pesquisa com participantes de ambos os sexos, na faixa etária entre 21 e 60 anos de idade, de diferentes profissões e estados civis. Contemplando três grupos de trabalho com os quais desenvolvi atividades separadamente: um de educação formal, composto por educadoras da rede pública; outro de educação permanente, formado por profissionais e estagiários de diversas áreas da saúde, e um terceiro de educação não formal, constituído por participantes de profissões variadas. Considerando que as dimensões humanas são contempladas por meio de diferentes estratégias textuais, como palavras, imagens, gestos, sons e números, que, conectados entre si, são manifestações do corpo, da mente e do espírito e podem ser consideradas como linguagem expressa das vivências estéticas, a fim de que corpos aprendam a lidar com as suas emoções, que mentes respondam aos seus impulsos e uma percepção da espiritualidade enfraquecida, muitas vezes inexistente, se mostrasse evidente. Atividades criativas, como improvisação dramática, desenho, pintura e apreciação musical, possibilitaram aos participantes da pesquisa a vivência de uma experiência estética por meio da arte (*aisthesis*). Na sequência da oficina, trabalhei com a construção de projetos apoiados nas significações emergentes da etapa anterior, que, posteriormente, foram aplicados em diversos campos de ação (*poiesis*) e, por conseguinte, a (*katharsis*) reflexão sensível-inteligível do processo expervivenciado, utilizando os instrumentos da pesquisa com base no desenho arquetípico e narrativa constituintes do AT-9 (Teste Arquetípico de Nove Elementos), criado pelo psicólogo francês Yves Durand (1988), a partir da teoria geral do imaginário de Gilbert Durand.

A oficina de educação estética foi realizada em dez encontros semanais de quatro horas cada, acrescido a esse andamento o tempo de desenvolvimento dos projetos criados. A descrição da oficina e dos instrumentos consta no capítulo dois, destacando que houve oscilações de horários em razão da disponibilidade de cada grupo e de cada instituição onde foram aplicados, variando de seis a 18 meses. Para compreensão das informações-

significações coletadas no decorrer da pesquisa, foi aplicada a metodologia de investigação do imaginário, proposta por Gilbert Durand (1993) e denominada mitocrítica, que, por sua vez, visa extrair das narrativas temas redundantes e cenários mitêmicos que possibilitam sinalizar um ou mais mitos diretores e as suas variações expressivas. Em outros termos, por meio da possibilidade organizacional de mitemas em constelações sincrônicas de semelhanças semânticas revelam-se os mitos diretores constituintes do trajeto antropológico existencial dos participantes.

O trabalho está constituído, em primeira instância, por: **Traçando a rota pelos movimentos do *corpus* teórico**, onde abordo temas que fazem parte da revisão de literatura como: Convergências Epistemológicas à Luz da Educação Estética e do Imaginário; Cosmovisão da Educação Estética e Imaginário, Processo Criativo e Educação. No segundo capítulo, dedico-me à pesquisa: **Percorrendo o caminho de investigação**, fazendo referência às Modalidades de pesquisa: Metodologia de pesquisa, Campo e participantes, Metodologia de trabalho, Instrumentos e Compreensão das Informações. O terceiro capítulo traz os resultados referentes ao processo de pesquisa em sua integralidade e está intitulado como: **Socializando a viagem: uma Jornada Arquetípica**, cuja organização dos motivos redundantes indicam o mito da **Criação** e do **Eterno Retorno**, mitemas que perpassam os demais mitos diretores e cujo aprofundamento teórico deságuam em todos afluentes, configurando: **1) A Luta e a Aventura Heroica de Teseu**, que, no bojo de seu feito, contempla: O arquétipo do herói e suas faces; O herói não luta só; e a Estesia afetiva como proteção ao embrião. **2) No Labirinto, a Conquista é o Centro**: Útero como espaço místico iniciático; Crono e Kairós na dinâmica da vida cotidiana; e a Temporalidade presente. **3) A Existência Sintética de Morte e Renascimento**: O curador-ferido é também mestre-aprendiz; Conhecer é sustar pela via do cuidar; e Processos Educativos Estéticos como fio de Ariadne. Por último, as **Considerações Finais** que sugerem novas viagens.

## 1 TRAÇANDO A ROTA PELOS MOVIMENTOS DO *CORPUS* TEÓRICO

*Ponho-me agora a trabalhar como formiga, sempre atenta aos direcionamentos da formiga rainha.*

*Provida de um senso comunitário, tento armazenar o suster para o futuro. Vou construindo camadas terrosas sob o formigueiro a fim de que a ideia criativa possa ser gerada em lugar seguro. Lugar seguro?*

*Esta é uma realidade temática, um fazer, uma viagem a um lugar desconhecido. Na verdade, não sei exatamente para onde ir, o que estou a criar.*

*Tenho a sensação que coloquei a mochila nas costas e estou a lhe carregar como folhas verdes-secas gigantescas, de tamanho bem superiores a mim.*

*Por isso, feito formiga viajante exercito a paciência. Vou desaparecendo de alguns pertences e confiando na interpretação que faço dos viajeiros mais experientes que eu.*

**Franciele Silvestre Gallina**

Neste capítulo, dialogo com autores seguindo os movimentos teóricos de investigação que me permitiram refletir acerca da temática proposta. Busco, neles, a possibilidade de ressignificar saberes e conhecimentos construídos ao longo de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional; dimensões que se transformam a cada segundo, conforme nova leitura ou prática, como se a chuva forte viesse e desconstruísse parte do formigueiro, do elaborado até o momento, oportunizando-me nova construção.

Decompondo e compondo a escrita, encontro, inicialmente, em Cardoso (1995) e Esteban (2010), algumas considerações sobre **Convergências epistemológicas à luz da Educação Estética e do Imaginário**, os quais sinalizam algumas Cosmovisões a seguir e posturas a assumir. Assim, inicio a trajetória, tentando moldar a terra nova, reconstruir o espaço que servirá de abrigo, refúgio de minhas ideias.

Em **Cosmovisão da Educação Estética**, destaco o posicionamento schilleriano, que elucidada o significado de Educação Estética, que trago na bagagem desde o início de meus trabalhos, pois integra educação e formação humana, como auxílio pedagógico à dimensão estética. Continuo a caminhada tomando como orientação uma formação integrativa, o que me faz encontrar com Maffesoli e Simmel no caminho, cujos pensamentos sobre formação humana adotam um movimento de aproximar polaridades, relacionar parte e todo, enfatizando o processo de socialização e formação dos sujeitos em vários setores da experiência e atividade humana, revestindo as camadas do formigueiro e apontando o caráter comunitário da construção.

A fim de posicionar-me contra a validade exclusiva da ideia de objetividade no campo da ciência, destaco a importância da função imaginativa no diálogo, no processo de interação dos sujeitos mediante a relação: **Imaginário, Processo Criativo e Educação**, considerando a



possibilidade de transformação do cenário educacional atual, também por meio da faculdade de produzir imagens, ancorada nas ideias de Durand. Dessa forma, arquiteto a primeira etapa de minha caminhada, o arcabouço teórico. Cabe destacar ainda que o conjunto de seções a seguir apresenta uma lógica complexa, na qual as diversas manifestações da ciência, da educação estética, do simbólico e do imaginário ocupam um lugar primordial. Eis, então, as ideias mestras que compõem este capítulo.

### **1.1 Convergências epistemológicas à luz da educação estética e do imaginário**

Projetando-me ao universo educacional, com ênfase na formação humana, trago propostas que entendo serem capazes de ampliar a consciência desses seres. Neste sentido, percebo a necessidade de compreender primeiramente como essa espécie vem constituindo a sua forma de pensar, processo fundamental tanto para a pesquisa quanto para mim, pesquisadora. Desse modo, traço uma reflexão sobre os aspectos epistemológicos que acabaram por configurar o campo da educação. Faço isso tendo em vista que pensar os processos educativos, sem a compreensão sobre como organizou-se a sapiência humana, torna-se nocivo ao processo de formação de um pesquisador e seus pesquisados. Procuo, pois, elucidar o pensamento lançado ainda em meus aspectos introdutórios, quando questiono sobre o significado de formar gerações num contexto social plural e complexo<sup>9</sup>, que teve as suas bases num cenário composto pelo dualismo entre o sensível e o inteligível, estando o primeiro relacionado à imperfectibilidade do corpo e o segundo à ideia de verdade.

Para aprofundar essa meditação, apoio-me nos estudos de Esteban (2010), que analisa os fundamentos teórico-epistemológicos da pesquisa educacional, e nas pesquisas de Cardoso (1995), visto que, ao tratar da inteireza humana, destaca que, ao pensar-se em sociedade, atualmente, é preciso considerar uma nova educação.

Segundo Esteban (2010), a ciência (*episteme*) considerada um saber seguro teve a sua concepção herdada inicialmente do pensamento grego, antes mesmo do século XVII, e reelaborada pelos pensadores da Idade Média, opondo-se à simples opinião (*doxa*). Nesse período medieval, a teologia foi tomada como a “rainha das ciências” e a filosofia, a sua

---

<sup>9</sup> Tanto na prova de seleção para o doutorado, como no desenvolvimento das disciplinas cursadas no decorrer dele, percebi que o eixo condutor das discussões e ementas propostas pelo programa estiveram embasadas no questionamento de formar novas gerações num contexto de complexidade. A partir disso, compreendi que a configuração desse contexto é marcada por aspectos metafísicos da formação humana entrelaçados a traços pós-metafísicos de pensamento. O primeiro relaciona-se a uma perspectiva metafísica-teológica, em que a educação é responsável por fazer desabrochar as potencialidades que repousam na alma do educando, pela via do autoritarismo, enquanto o segundo critica a ideia de verdade absoluta, ampliando o conceito de razão.

serva. Logo, a filosofia, considerada síntese e sistematização de toda *episteme*, colocou a própria ciência como serva da teologia. Parodiando essa postura verticalizada de servidão, Rubem Alves (2005, p. 117) diferencia ciência de sapiência, afirmando que ciência é uma serva da sapiência:

A ciência é o fogo que aumenta o poder dos homens sobre o mundo. A sapiência usa o fogo da ciência para transformar o mundo em comida, objeto de deleite. Sábio é aquele que degusta. Mas, se o cozinheiro só conhecer os saberes que moram na caixa de ferramentas, é possível que o excesso de fogo queime a comida e, eventualmente, o próprio cozinheiro.

As palavras do autor levam-me a refletir sobre a importância da busca pelo equilíbrio entre os saberes da caixa de ferramentas e da caixa de brinquedos (ALVES, 2005). Para ele, a caixa de ferramentas está relacionada aos meios que desenvolvemos para viver, isto é, algo que utilizamos para obter outra coisa, enquanto a caixa de brinquedos está relacionada à ordem da fruição, do amor, às coisas que não são utilizáveis, as que servem para serem desfrutadas. Essa analogia proposta por Alves (2005), bem como a sua ideia de caixa de ferramentas e de brinquedos, faz pensar na ciência e na arte, não como antagônicas, mas como saberes complementares, tendo em vista que isso só será possível acontecer quando a cultura científica for acometida por uma catarse intelectual e afetiva, como propunha a teoria bachelardiana. Envoltos por essa teia de pensamento, pela minha formação e fazer, debruço-me na difícil tarefa de refletir as possibilidades que permitiriam a essa cultura “substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir” (BACHELARD, 1996a, p. 24). Diante dessa passagem, penso que, no sentido proposto pela minha investigação, caberia, aqui, ampliar o trecho em questão e afirmar: oferecer à razão razões e emoções para evoluir.

Como educadora, entendo ser necessária a construção de processos educativos que contemplem tais dimensões de maneira não fragmentada, a fim de que os sujeitos possam expressar-se, saber-se, conhecer-se. Neste sentido, destaco a arte como instrumento para uma educação que busque o equilíbrio entre sensibilidade e inteligibilidade.

Duarte Júnior (2001), em sua obra *O sentido dos sentidos: uma educação para o sensível*, distingue o saber do conhecer, esclarecendo que o primeiro está associado ao sensível e elabora-se com base nas experiências sensoriais, transformadas em aprendizagens significativas, ao passo que o segundo refere-se ao inteligível. O autor afirma, assim, a urgência de uma educação que valorize os sentidos, para que possamos perceber de modo acurado o mundo e o humano. Destaca, ainda, que o saber sensível, nossa primeira forma de

apreensão do mundo, aliado à expressão por meio da arte, constitui uma das possibilidades transformadoras da existência, pois promove e desenvolve as percepções da realidade vivida e refletida.

Conforme Maffesoli (2011), também existem diferenças entre o significado de saber e conhecer. Entretanto, no seu ponto de vista, o saber está relacionado a uma concepção moderna, racionalista e verticalizada de educação, ao passo que o conhecimento assumiria uma posição mais ampla, horizontalizada, que contemplaria o saber em sua dimensão. Retomando a etimologia latina de conhecimento, *cum nascere*, que significa nascer junto, o autor sinaliza que, num contexto atual, pós-moderno, em que a pesquisa já não pode basear-se somente na racionalidade e as discussões sobre o social ganham espaço, um **nascer junto** (grifo do autor) proporcionaria um conhecimento compartilhado. Estaríamos, assim, caminhando de um saber imposto, vindo de cima, que configuraria a construção de identidade dos sujeitos, para um conhecimento que se partilha e cede lugar às identidades, ou identificações múltiplas do sujeito – característica latente do contexto de sociedades plurais e complexas.

Por conseguinte, tratar de Cosmovisões é concomitante a abordar momentos que nos levam a refletir sobre a nossa concepção de olhar para a realidade. Volto, então, à dimensão histórica e significativa. Neste sentido, Esteban (2010) afirma que a realidade atual, embora esteja se modificando, sofre os respingos das ideias nascentes entre o século XVI e XVII; Bachelard (1996a) estende ao século XVIII, considerando o período como **pré-científico**, no qual houve diversas descobertas, como a formulação do sistema copernicano e os trabalhos de Newton, que configuraram uma “revolução científica”, cujos pensamentos orientam a perspectiva pela qual interpretamos o mundo ainda nos dias de hoje. Esse é um pensamento inerente às ideias de Kuhn (2006, p. 27) ao assinalar que a revolução científica “[...] envolve uma transformação relativamente súbita e não estruturada na qual alguma parte do fluxo da experiência se rearranja de maneira diferente e exibe padrões que antes não eram visíveis”, embora deixem muita coisa para ser gradualmente completada. Tais revoluções, segundo ele, são caracterizadas por mudanças nas categorias taxonômicas pertencentes às descrições e generalizações científicas, sendo interdefinidas, ou seja, há um ajuste não somente nos critérios de categorização, mas no porque as situações e os objetos são disseminados em categorias preexistentes, o que, para o autor, torna essa mudança necessariamente holística, estando arraigada à natureza da linguagem, fazendo uma analogia dela com uma moeda, que possui uma face virada para o mundo, para fora de si, e outra voltada para dentro, “[...] para o reflexo do mundo na estrutura referencial da linguagem.” (KUHN, 2006, p. 43). A

característica principal é a alteração do conhecimento da natureza, inerente à própria linguagem, anterior a qualquer coisa que seja caracterizável, como é a descrição ou generalização, seja no âmbito científico, seja no cotidiano (KUHN, 2006).

A partir dessa concepção, Cardoso (1995) compreende a organização da vida humana, reconhecendo a existência do que lhe antecede. Apoiado na teoria kantiana, não difere, como Duarte Júnior (2001), saber sensível de conhecimento inteligível; comungando com Maffesoli (2011), defende que o conhecimento constitui-se na relação sujeito-objeto, em que “o conhecimento sensível das coisas só é possível por que organizamos nossas impressões sensíveis caóticas através das *formas a priori* da sensibilidade: *espaço e tempo*.” (CARDOSO, 1995, p. 15). A essa explanação, o autor acrescenta que o conhecimento científico segue essa mesma lógica, na verdade, só é possível se levadas em consideração as categorias *a priori* do entendimento próprias do sujeito. É o que pondera também Bachelard (1996 a) ao tratar da experiência primeira e ao referir-se ao estudante e aprendiz que não se apresentam a ela como puro espírito, mas como um sujeito dotado de desejos, de paixões, de alma.

Nessa tentativa de composição epistemológica, tanto Esteban (2010) quanto Cardoso (1995) sustentam as suas ideias com base na concepção kuhniana de paradigma científico, publicadas em 1962 na obra *A estrutura das revoluções científicas*. Tal definição, segundo Esteban (2010, p. 28), tem como características essenciais:

- Um paradigma representa uma determinada maneira de conceber e interpretar a realidade.
- Constitui uma visão do mundo compartilhada por um grupo de pessoas e, portanto, tem um caráter socializador.
- Cada projeto ou estudo de pesquisa utiliza as estratégias empíricas que forem consideradas mais adequadas segundo o modelo conceitual (paradigma) em que se baseia. Isto é, o paradigma possui um caráter normativo com relação a métodos e as técnicas de pesquisas a serem utilizados.

Ante tais características, abro espaço para interpretação, socialização e empiria, o que, em relação à trajetória histórica e às formas *a priori* da sensibilidade – espaço e tempo–, leve-me a entender o que a concepção anterior trata como paradigma. Contudo, tratarei como Cosmovisão. Ambas as expressões não classificam piores ou melhores perspectivas, nem mesmo independem uma das outras, mas veem, de pontos de vista diferentes, o mesmo fenômeno, podendo uma suceder a outra parcialmente, ou de forma total, quando acontecem as revoluções científicas. Claro que isso não se dá de maneira linear, fragmentada e estanque como nossa mente ocidentalizada está acostumada a compreender, mas de maneira que as visões diferentes sobre os seus fenômenos “vão alterando as próprias definições de seus

componentes” (CARDOSO, 1995, 17). Trata-se de um processo dialógico que acontece em nosso mundo interior de pensamentos abstratos, conceituais, crenças ou imagens mentais. Mas também de forma empírica, na relação com o outro, como bem lembra Capra (2005, p. 68): “numa conversa entre dois seres humanos, nossos conceitos e ideias, nossas emoções e nossos movimentos corporais tornam-se intimamente ligados numa complexa coreografia de coordenação comportamental”. Na qualidade de ser humano, o sujeito não se limita a perceber a sua subjetividade e tomar consciência de si. Ele também pode pensar e refletir, formulando os seus juízos e os valores; porém, para isso, precisa tomar como objeto tanto o seu corpo quanto a sua mente, tornando-se sensível e inteligível. Assim, cria o mundo, coordenando o seu comportamento por meio da linguagem, em que “o observador passa a trabalhar num mundo diferente e não apenas vê-lo de maneira diferente” (CARDOSO, 1995, p.17).

Partindo dessa visão e das considerações anteriores de que paradigmas não necessariamente surjam em momentos históricos diferentes e que no espaço e tempo situem-se diferentes culturas, penso, como Cardoso (1995), no ser humano, no direcionamento de si mesmo para a vida dentro do Cosmo, desde o pensamento mítico, primitivo, racionalizado na Idade Média, como no *paradigma teocêntrico*, no *paradigma antropocêntrico* moderno, baseado na ideia grega de *logos*, para chegar ao prelúdio de uma Cosmovisão que se pode denominar como ecocêntrica, ou que autores como Bertrand e Valois (1994) denominarão de Cosmovisão inventiva, dentre outras.

Inicialmente, Cardoso (1995, p. 19) trata do homem/mulher no *paradigma teocêntrico*, vendo-o como um ser de transcendência, que, na compreensão de si mesmo, aspira por um reino no outro mundo, ou seja: “Não somos simplesmente o que agora somos, mas de certo modo já somos o que desejamos ser. O desejo de transcendência nos diferencia substancialmente dos outros seres da natureza”. Isso porque nenhuma espécie, a não ser a humana, deseja ser Deus. Na mesma direção, Miranda (2007) ressalta que, desde o princípio do texto bíblico, o corpo humano é postulado como um território do sagrado, feito à imagem e semelhança de Deus. De acordo com ele, o corpo não é apenas um conjunto de órgãos, vísceras, fluidos e funções, mas de um organismo vivo, dotado de atributos psíquicos e espirituais, levando em si mesmo uma consciência do verdadeiro. Entendo que essa busca pela verdade serve como mola propulsora, estimulante do movimento para além de si mesmo, que, segundo Cardoso (1995), dá-se pela capacidade de pensar e por via do trabalho. Assim, o ser humano tenta continuamente transformar a natureza, sendo uma espécie de semideus e fundindo-se na dialética de suas dimensões biológica e cultural. “O corpo humano possui uma

estrutura e uma unidade que vão além da própria matéria, realidade essencial da própria pessoa. É um santuário onde a sabedoria divina se torna visível” (MIRANDA, 2007, p. 12).

Assim como Cardoso (1995), Miranda (2007) também compreende que o sujeito edifica-se tanto do ponto de vista biológico quanto cultural, acrescentando a dimensão espiritual, sendo a perfeição do ser à sua perfectibilidade. Isso acontece nos encontros místicos e amorosos com o divino, na meditação, no silêncio, na ação, na arte e nos sacramentos. Também se revela no sujeito pensante, em que a fé e a razão purificam-se, aprofundam-se mutuamente num encontro de imensidades, porém o homem/mulher moderno não consegue mais visualizar os reflexos dos arquétipos divinos na geografia de seu corpo (GALLINA, 2012). Está sempre tentando inventar coisas novas na perspectiva de melhorar sua vida; assim, toma para si características técnicas de um super-homem, alimentando a esperança de uma sociedade livre e feliz, sem que isso necessariamente pareça ser uma evocação divina.

Trata-se de um cenário bem diferente do que se estabelece dentro dessa visão teocêntrica. Cardoso (1995) apresenta uma interpretação mítica que sustenta a existência de dois mundos, conforme exposto anteriormente: o mundo dos significados, que estaria além desse mundo (outro mundo) e a realidade ontológica (este mundo). Entretanto, os fenômenos naturais eram explicados por forças sobrenaturais e as leis sociais expressavam a vontade dos deuses. Esse era o pensamento dominante numa época em que os deuses e os curandeiros exerciam a função de mediador entre este e o outro mundo, onde, muitas vezes, o poder político estabelecia verdades dogmáticas e a sociedade aceitava, entendendo ser a vontade divina. Diante dessa perspectiva, o ser humano “buscava libertar-se deste jugo, desafiando as ordens dos deuses para potencializar sua vocação de senhor deste mundo. Assim o fez Prometeu ao apropriar-se do fogo dos deuses e entregá-lo aos homens, “iniciando assim o poder da técnica” (CARDOSO, 1995, p. 20). Tal potencialização resultou num progresso técnico e científico e a sua busca pelo controle atingiu a natureza. Bachelard (1996 a) também chama atenção para esse aspecto de cisão entre humano e natureza, sublinhando que a educação científica de nossa época apresenta teses elaboradas, mas que, muitas vezes, estão desligadas de suas observações primeiras, da vida cotidiana, do senso comum, da natureza, dificultando o diálogo com o leitor.

Nessa direção, Jung (2002, p. 95) aponta para o fato que:

o trovão já não é a voz de um deus irado, nem um raio seu projétil vingador. Nenhum rio abriga mais um espírito, nenhuma árvore é o princípio de vida do homem, serpente alguma encarna a sabedoria e nenhuma caverna é habitada por demônios. Pedras, plantas e animais já não têm vozes para falar ao homem e o homem não se dirige mais a eles na presunção de que possam entendê-lo. Acabou-se o contato com a natureza e com ele foi-se também a profunda energia emocional que esta conexão simbólica alimentava.

Os fenômenos naturais perderam todo o seu simbolismo, a busca desenfreada pelo consumo e pelo “progresso” tem destruído reservas florestais, exterminado dezenas de espécies, envenenado os rios, devastado a atmosfera terrestre e alienado nossas mentes, o que distancia cada vez mais o humano de uma perspectiva que considera o divino e deu origem às intuições metafísicas que tinham como objetivo explicar a totalidade do ser. Essa concepção teocêntrica ramificou-se na cultura ocidental como duas grandes tradições religiosas: o *Orfismo*: doutrina do poeta e sacerdote Orfeu, séc. VI a. C. Essa doutrina acreditava que o humano tem um corpo capaz de hospedar um princípio divino, o qual é preexistente ao corpo, não morre com ele, está destinado à reencarnação em vários corpos, a fim de libertar-se da culpa original e, por meio de ritos, capaz de pôr fim a essas reencarnações. Acreditava-se também que quem iniciasse essas práticas receberia um prêmio no outro mundo, enquanto os não iniciados receberiam punição. Nessa concepção de pensamento, acontece uma fragmentação entre corpo e alma; o primeiro transitório e imperfeito, pertence a este mundo e a segunda, perfectível, pertence ao outro mundo. Essas crenças órficas marcaram significativamente a filosofia antiga, sendo terreno fértil ao desenvolvimento da teoria Pitagórica, da teoria de Heráclito e de Platão, entre outras, o que deu origem ao mundo das ideias e a uma visão dualista humana (CARDOSO, 1995).

A segunda vertente desse pensamento é a Judaico-Cristã: que vê o sujeito como ser criado por Deus, que se santifica, fazendo a vontade de Deus, como consta nos livros sagrados. Esse pensamento está também presente no antropocentrismo, o que justifica que as perspectivas tratadas aqui, embora contemplem os seus aspectos individuais, contêm em si algo uma da outra. A crença Judaico-Cristã também colocou a vontade de Deus como lei moral expressa nos mandamentos. O que era fé, sustentada em opinião (*dóxa*) para os gregos, assumiu, no cristianismo, valor cognoscível, não como ciência, mas como sabedoria superior, unindo fé e razão. Embora a escolástica tenha mantido a razão a serviço da teologia, faz-se necessário destacar também que a visão cíclica grega tomou roupagem retilínea com a concepção histórico-bíblica. Como destaca Cardoso (1995, p. 22), “em outras palavras, a

história humana terminará um dia com o juízo final e o advento do Reino de Deus”. Porém, essa proximidade entre fé e razão, ainda no século XIV, sofreu rupturas, a partir do empirismo de Guilherme de Ockan. Entretanto, no século XVI, diante do pensamento de Giordano Bruno, instaurou-se um conflito paradigmático (CARDOSO, 1995).

Na crise e no renascimento, emergiu o paradigma antropocêntrico, em que o ser humano passou a atribuir aspectos humanos à divindade, ou seja, começou a dar forma humana a Deus. Se anteriormente ele aspirava ser semelhante a Deus, no período em questão, começou a manifestar a divindade por sua imagem e semelhança, sustentado em dois pilares epistemológicos, a razão e a sensação, assumindo como tarefa histórica: “instalar definitivamente o seu império neste mundo” (CARDOSO, 1995, p. 25). Começou a dominar esse mundo através dos sentidos; isso assemelha-o aos outros animais, porém existem diferenças entre eles, uma delas é a possibilidade de tomar consciência de suas ações, é saber que sente e a capacidade de apreciar experiências sensíveis que os diferencia. Essa circunstância confere ao sujeito situar-se e desafia-o a transformar a sua existência.

Segundo Zilles (1994, p. 17), o ser humano vive na interação, em que: “Das circunstâncias exteriores e da situação interior nascem as formas de vida coletiva e as instituições sociais: a linguagem, a arte, a religião, o direito, o estado, etc.” Neste aspecto, a liberdade permite-lhe escolher dentre as possibilidades que determinarão a si, formando o seu rosto próprio.

Assim, no Renascimento, o ocidente rompeu com a unidade religiosa anterior, colocou em dúvida a certeza de outro mundo, fez com que o ser humano voltasse a atenção para si; e, na ciência racionalizada, ele buscou respostas para a sua realidade. O humano faz isso na tentativa de compreender e dominar o mundo em que vive. Na busca pelo sentido da vida, quer saber sempre mais, questiona, organiza e fundamenta o seu conhecimento, o que, para Bachelard (1996 a), é o prelúdio ao segundo período histórico do pensamento científico que começou a ganhar força no final do século XVIII e representou o **estado científico**.

Tal mudança paradigmática refletiu também no campo econômico, que foi sendo nutrido pela indústria capitalista. Assim, iniciou-se uma ascensão ao poder entre os homens e não mais um poder estabelecido por Deus. Essa nova postura adotada pelo ser humano, segundo Zilles (1994) e Cardoso (1995), apoiou-se numa ideia de verdade que se baseia na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão), instaurando, assim, fundamentos para o pensamento filosófico racionalista e empirista. Nesse cenário, configurou-se a cultura moderna ocidental, em grande parte influenciada pelas contribuições de pensamentos



continentais, em especial o racionalismo cartesiano e o empirismo representado pelos autores ingleses.

Do racionalismo cartesiano, cabe destacar três aspectos explorados pelo matemático e filósofo francês René Descartes: o **método analítico**, que, sustentado pela dúvida metódica, rejeita todo conhecimento baseado na tradição ou em atributos sensíveis, o que acabou por enfatizar uma visão humana fragmentada e cada vez mais especializada, em que se perde a visão do todo; o **primado da razão**, que, por intermédio da dúvida metódica, coloca a razão como essência humana, em que somente o pensamento lógico é verdadeiro; a **compreensão antropológica dualista**, que, baseada numa concepção mecanicista de universo, sustenta a ideia de que a matéria (corpo) enclausura a mente, que deveria ser livre (CARDOSO, 1995). Neste sentido, o racionalismo posto nessa teoria defende que a razão é fundamento de conhecimento verdadeiro e isso se dá pela via sensorial, intelectual e indutiva.

Conforme Esteban (2010), do empirismo inglês destaca-se o pensamento do filósofo e político Francis Bacon, que, pelo procedimento indutivo de busca pela verdade, baseia-se na observação empírica e na inferência para hipóteses do experimento, em vez de apoiar-se numa explicação racional previamente aceita, indo contra a lógica aristotélica. Da observação direta dos fatos, o sujeito passa a generalizar as leis que regem os fatos e, tomando constância de certos fenômenos singulares, muitas vezes, conclui-os como universais. Passando de contemplador a transformador, ele modifica a sua realidade. Neste sentido, Zilles (1994, p. 24) traz um exemplo de observação: “depois de observar em mil elefantes a existência constante de uma ‘tromba’, conclui que ‘todos os elefantes têm tromba.’ ” Dessa forma, a razão e a indução fundamentam um conhecimento e tratam-no como verdadeiro. Assim, o sujeito passa a admirar a ciência e o conhecimento que se dá pela via da experiência, significando que antes dela o humano seria uma tábula rasa, isto é, a razão humana estaria vazia, opondo-se, assim, a qualquer forma de inatismo (ESTEBAN, 2010).

Contemplando essas duas correntes filosóficas que ofereceram fundamentos à ciência moderna, percebo que elas apoiam-se na lógica matemática e na experimentação, cabendo destacar, também, a influência dos estudos newtonianos, responsáveis pela síntese das duas dimensões anteriormente citadas. Assemelha-se, dessa forma, o universo e o próprio ser humano a uma máquina que racionalmente pode ser compreendida e modificada, o que acaba por desconsiderar a dimensão psicológica e emocional das doenças no campo da medicina moderna, de tal forma que se faz do Iluminismo marco racionalizante expressivo do poder humano sobre a natureza. Por esse motivo: “O jaleco branco dos médicos, a luz da razão,

deixou no rastro da história a túnica escura dos curandeiros e sacerdotes – sinal do poder sobre os mistérios da fé” (CARDOSO, 1995, p. 30).

Diante dessa configuração, os trabalhos de Newton representam descobertas que orientam os sujeitos a outras direções, que levam a esculpir muito da visão de mundo atual. Assim, o século XVII representou um ponto de declive da doutrina aristotélica ou qualquer outra que identifique a presença de fins últimos que guiem a humanidade, para apoiar-se num princípio explicativo. Em resumo, um universo regido pela lógica mecanicista consolida uma civilização do ter, em que se acentuam os valores materiais e uma fragmentação existencial, seja do universo, seja do próprio ser, o que distancia cada vez mais as pessoas da ideia de ser humano integral, proposta pelo pensamento grego e aproxima-as da teoria do criticismo operada por Emmanuel Kant [1724-1804] e do positivismo no século XIII introduzido por Auguste Comte [1798-1857]. Nessa esteira de pensamentos, cabe destacar também uma concepção neopositivista disseminada pelo filósofo Karl Popper, cuja teoria trata de um realismo crítico, que questiona a delimitação da ciência e da objetividade, admitindo que a observação não está livre de pressupostos teóricos, que o indutivismo não é suficiente para validar teorias científicas e que a lógica da ciência não consiste na confirmação, mas no falseamento<sup>10</sup> de leis e de teorias (ESTEBAN, 2010).

O autor trata também da problemática indutiva como inferência, “caso ela conduza de *enunciados singulares* (por vezes denominados também enunciados “particulares”), tais como descrições dos resultados de observação ou de experimentos, para *enunciados universais*, tais como hipóteses e teorias” (POPPER, 2013, p. 27). Em outros termos, chama atenção para o fato que muitas pessoas consideram a verdade de enunciados universais baseada na experiência. Segundo ele, essa é uma forma de reduzir o significado de verdade universal a uma verdade de enunciados singulares, pois a descrição de uma experiência, observação ou experimento só pode ser um enunciado singular e não universal. De um ponto de vista lógico, qualquer conclusão obtida por esse viés pode revelar-se falsa e, assim como Zilles (1994) que traz o exemplo dos elefantes, Popper defende que, independentemente do número de sujeitos ou objetos que observamos, não se pode afirmar que todos os sujeitos ou objetos são iguais, isso confere à ciência uma totalidade que não permite ao humano colocar-se em dúvida.

Em seu ponto de vista, as várias dificuldades da Lógica Indutiva são intransponíveis, o que acontece também com a doutrina, segundo a qual a inferência indutiva pode atingir algum grau de confiabilidade ou probabilidade, sugerindo inferências prováveis, ou seja, apontando

---

<sup>10</sup>Terminologia usada por Popper para referir-se às tentativas de superação de teorias consideradas verdadeiras e que servem como base para diferenciar ciência de pseudociência.

graus sucessivos de probabilidade, com limites inatingíveis de verdade ou falsidade (POPPER, 2013).

Essa visão popperiana do universo epistemológico em seu realismo crítico faz-me pensar na ideia de relativismo proposta por Kuhn. Isso porque, segundo Esteban (2010, p. 6), o pensamento kuhniano iniciou uma virada historicista na filosofia da ciência, pois, para ela, o autor instaura “um evidente relativismo nos critérios de demarcação entre a ciência e a não ciência”. A ciência não depende somente de fatores lógicos e intelectuais, mas também de fatores históricos e sociais, sendo o paradigma “uma via de percepção e compreensão do mundo” (ESTEBAN, 2010, p.7), o que abre possibilidades de crítica ao positivismo de característica linear e de conhecimento cumulativo, substituindo-se os modelos estabelecidos anteriormente de explicação lógica por outro chamado sócio-histórico, isto é, o saber científico, neste sentido, depende também do contexto. A partir daí, é o início de uma nova era, como trata Bachelard (1996a): a era do **novo espírito científico**.

Entendo que inúmeros cientistas e as suas teorias, bem como as suas práticas, buscam superar a visão racionalista-positivista-mecanicista, rumo a uma ressignificação capaz de contemplar paradigmas que acolham as incertezas provenientes de uma lógica que não se funda no absolutismo instaurado por uma verdade única, cunhada na razão. Um paradigma capaz de unir os milhares de fios que constituem a teia construída pela humanidade, que integre o sujeito no tecido social, que observe a formação humana multidimensionalmente e abra-se a uma Cosmovisão. No entanto, aponto esse pensamento na teoria durandiana, levando em consideração que o seu autor sempre interessou-se pela relação entre o mítico e o social, criando a terminologia de “bacia semântica”, metaforizando o percurso de um rio, porque entende que as mudanças na história ocorrem através de eventos que não necessariamente sucedem-se como causa e efeito cronológicos no tempo, embora se possa determinar com certa nitidez movimentos ou ciclos econômicos por um lado e, por outro, conteúdos semânticos (motivos pictóricos, temas literários, figuras míticas predominantes) que marcam estilos de um momento ou de uma época. Esse movimento marca o percurso mítico dos momentos vividos em sociedade, em que “um sistema sociocultural imaginário destaca-se sempre de um conjunto mais vasto e contém os conjuntos mais restritos. E assim ao infinito” (DURAND, 2004, p. 104). Segundo o autor, os mitos instauram-se na forma de mitologemas, a saber, uma ideia motriz que permanece na memória coletiva das sociedades.

Sanchez Teixeira e Araújo (2013) chamam atenção para o fato que essa memória social movimentada constantemente. Isso significa que ocorrem mudanças no fim de uma geração e início de outra, as quais, segundo os autores, são motivadas pelo que Durand

denomina de re-injeção e, por conseguinte, leva a terminologia de “bacia semântica”, identificada pelos regimes que apresenta em sua obra, os quais, discutirei no terceiro item deste capítulo.

Essa metáfora assume a analogia de um fluxo e de seus afluentes, a partir daí, o autor distingue seis subconjuntos da bacia semântica: 1) **escoamento**: quando acontece uma eflorescência de pequenas correntes desordenadas de imaginários localizados, ou seja, quando vários riachos formam-se a partir de circunstâncias existenciais históricas e culturais; 2) **divisão de águas**: momento da junção de alguns escoamentos que se unem para oporem-se a estados imaginários precedentes ou outros escoamentos atuais; 3) **confluências**: quando correntes socioculturais diversas fluem para um leito principal, recebendo apoio das autoridades ou instituições; 4) **nome do rio**: corresponde ao momento em que o personagem principal real ou fictício ou um elemento simbolizador mitifica-se; 5) **organização dos rios**: consiste numa consolidação teórica dos fluxos imaginários; 6) **deltas e meandros**: ocorre quando a corrente, que transportou o imaginário específico ao longo de todo o curso do rio, declina, fragiliza-se, desgasta-se, deixando-se penetrar pela corrente de outra bacia semântica potencial (DURAND, 2004). Por intermédio dessas significações, o autor oferece a possibilidade de estudar o imaginário e as sensibilidades míticas de uma sociedade epistemologicamente.

Certamente, cumprir esse fluxo e deixar-se captar por correntes vizinhas é um recomeço, uma abertura ao novo, que nos faz mergulhar num mundo de incertezas, atinge os fundamentos e as convicções que antes estavam estabelecidos, lançando-nos ao risco, mas também à possibilidade de crescimento, de construção de uma realidade educacional e existencial diferentes. Nessa perspectiva, Einstein lançou a teoria da relatividade, abalando profundamente os alicerces da física clássica e, na composição da física quântica, Neils Bohr mexeu com as estruturas determinadas pela “concepção newtoniana dos átomos como partículas sólidas e móveis” (CARDOSO, 1995, p. 34), constatando que a órbita de elétron não poderia ser definida de forma precisa. A partir daí, uma nova perspectiva foi lançada e inúmeros cientistas perceberam que a visão mecanicista, antes consolidada, começou a perder espaço para a construção de um paradigma holístico, cunhado numa concepção holográfica do universo, concluindo que a realidade quântica está sempre em movimento, além de ser um todo indivisível, isto é, o universo físico apresenta-se como um holograma, em que cada uma das partes carrega em si o todo (CARDOSO, 1995).

Segundo o autor, essa concepção holográfica do universo serviu como base ontológica para o paradigma holístico, em que os fenômenos jamais podem ser compreendidos

isoladamente, mas como um sistema complexo de relações, em que o ser humano já não pode mais ocupar uma posição de dominação da natureza ou sentir-se senhor do universo como no contexto paradigmático antropocêntrico. Assim, ressignifica-se a epistemologia com uma visão holística, cujo princípio fundamental é o mesmo das grandes tradições espirituais do oriente: “aquilo que mantém unidos as pessoas e o universo” (CARDOSO, 1995, p. 38), unidade na diversidade e diversidade na unidade. Conforme o autor, o hinduísmo expressa essa perspectiva com a Suprema Lei do Dharma, seja para o Cosmo, seja para as pessoas. No budismo, não é diferente, pois, para essa tradição, tudo no universo está inter-relacionado, assim como no taoísmo, para o qual tudo funde-se numa visão integrativa. Para o autor, a visão ecocêntrica também tem as suas raízes designadas pelo pensamento ocidental – inicialmente, com os pré-socráticos e a teoria da natureza, no sentido de realidade primeira e fundamental, cunhada em torno da *physis*; também com Giordano Bruno no Renascimento, lançando a não dualidade entre matéria e espírito, sendo o Cosmo, expansão infinita de Deus. Isso configura um panteísmo que, segundo o autor, difere do tradicional. Para ele, é importante tal distinção, uma vez que o **panteísmo** tradicional trata todos os seres vivos ou não como parte de Deus, porém desprovidos de autonomia. Para o **pan-en-teísmo** cristão de Giordano Bruno, Deus habita no interior do ser humano e de tudo que existe (CARDOSO, 1995).

Ressalto tal distinção porque, no decorrer do trabalho, tratarei do panteísmo estético proposto por Simmel, o qual assume essa postura de autonomia dos sujeitos. Essa contemplação de uma Cosmovisão que abrange pensadores ocidentais e orientais, bem como a consideração panteísta, desperta em mim reflexões sobre a necessidade de uma expansão consciencial-espiritual. Para tanto, encontrei, na teoria de Ken Wilber (2007), na obra *Espectro da consciência*, esses dois enfoques utilizados pelo autor na abordagem da consciência. O pensador e criador da Psicologia Integral procura esclarecer, em seu trabalho, a postura dos cientistas orientais e ocidentais. Em sua opinião, os cientistas orientais consideram que o ocidente volta-se a um mundo de ilusões, distanciando-se da espiritualidade, enquanto os cientistas ocidentais compreendem a mente oriental como regressiva. A abordagem de Wilber direciona-se a três principais níveis de consciência: nível do ego; nível existencial; nível da mente. Conforme Wilber (2007), o nível do ego é a faixa de consciência que compreende o nosso papel, a imagem que temos de nós mesmos; o nível existencial envolve o nosso organismo total, compreende o nosso sentido básico da existência de ser; o nível da mente corresponde à consciência mística e inclui a sensação de que nos

identificamos com o universo. O nível do ego inclui a mente; o nível da existência inclui a mente e o corpo; o nível da mente inclui a mente, o corpo e o resto do universo.

De acordo com o autor, os enfoques ocidentais têm como objeto de compreensão os níveis do ego existencial, levando à visão que o ser humano é um indivíduo existente em si mesmo e separado do todo. Os enfoques orientais, por sua vez, direcionam-se ao nível da mente, ultrapassando o egocentrismo do enfoque ocidental, voltando-se à transcendência do eu individual. O autor sustenta que a ciência e a filosofia do ocidente separam o conhecimento falso do verdadeiro; enquanto o oriente tenta chegar ao conhecimento absoluto, à verdade absoluta. Essas noções diferentes de realidade, existentes em cada um dos enfoques, conduzem a que se identifiquem e construam-se noções distintas de psicopatologias. Ele pensa que cada enfoque pode ser desenvolvido separadamente, mas destaca que as contribuições seriam maiores se eles fossem utilizados de maneira complementar (WILBER, 2007; GALLINA, 2012).

Neste sentido, e apoiada em trabalhos desenvolvidos até aqui, compreendo que a educação em sua amplitude é um campo vasto tanto para a produção de conhecimento quanto de cuidado. Entretanto, Wilber (2007) chama atenção para o fato que a busca pelo conhecimento produz o desconhecimento, pois são gerados, nesse processo, campos simbólicos para compreender o que é conhecido. Assim, entendo que a proposta de Wilber (2007) vai ao encontro do que penso sobre a necessidade de uma ruptura com a postura antropocêntrica cartesiana, que orienta o saber primordialmente pela razão e pelo princípio explicativo, tendo em vista que aí opera-se uma cisão entre o sujeito e o objeto, o conhecedor e o conhecido, criando-se, assim, uma visão dualista do conhecimento que acaba tornando o objeto falso em si mesmo. No entanto, se assumirmos uma postura em que os modos de conhecer correspondam aos níveis da consciência, como proposto na teoria wilberiana, apoiados num princípio de compreensão, interpretação e não somente de explicação, há a possibilidade de aproximar observador-observado; ou seja, o sujeito e o objeto mesmo mantendo as suas particularidades estariam fundidos e isso proporcionaria a superação do modo dualístico de conhecer, o que, por conseguinte, segundo Wilber (2007), abalaria a própria noção de identidade, pois o objeto não seria mais estranho. Não distante ao pensamento do autor, a essa aproximação, Maffesoli (2011) propõe o nome de trajeto.

Entendo que essa visão integrativa é o alicerce da concepção ecocêntrica que faz brotar a Cosmovisão necessária no plano epistemológico, promover rupturas com o objetivismo racionalista. Entretanto, não pretendo lançar-me a um subjetivismo epistemológico, mas buscar trabalhar, como Cardoso (1995), Morin (2003), Maffesoli,

(1995), uma racionalidade complexa que construa conhecimento na articulação de valores como simplicidade, beleza, comunhão, desenvolvendo-os por caminhos metodológicos que me permitam acessar a realidade pelo viés teórico, estabelecendo pontes entre ciência-filosofia-educação-arte (holologia) e experiências, que superem a ideia de separatividade posta por paradigmas anteriores (holopraxis). Proponho unir o universo simbólico-mitológico ao racional-empírico, por meio de uma educação que entendo ser capaz de interligar milhares de fios, assim como manifestam teoricamente os autores.

Após dar enfoque às ciências humanas e sociais, penso sobre a ciência voltada ao campo educacional com viés para educação estética, que, de fato, é o que me cabe. Em um enfoque humanístico-interpretativo, que tem como objetivo a compreensão do significado dos fenômenos sociais e, no caso desta pesquisa, também singulares qualitativos, sob uma perspectiva cultural, histórica e de compreensão, posiciono a natureza integrativa desta pesquisa, compartilhando uma série de aspectos, sejam hermenêuticos, sejam fenomenológicos. Início a minha pesquisa, propondo a construção de processos educativos cunhados na educação estética, bem como apoio-me na antropologia essencial de Jean Yves-Leloup, para quem a educação pode promover a integração do conhecimento e do ser, permitindo que o humano preserve a sua dimensão singular, mesmo na relação com o social.

Como Cardoso (1995, p. 45), compreendo que o sentido da integralidade: “objetiva estabelecer um diálogo profundo entre a ciência e outras formas de apreensão da realidade na tentativa de superação do racionalismo reducionista”. Porém, destaco que essa superação não significa desconsiderar o paradigma anterior, mas não ficar presa à pretensão de uma única verdade, indo além dos pensamentos puramente lógicos, assim como fez o autor.

Tratando de uma concepção epistemológica, sobre como configuram-se as ideias ou tentando compreender o significado de paradigma na concepção kuhniana ou na perspectiva antropológica durandiana com a ideia de bacia semântica, o que busco, de fato, é abarcar diversos elementos constituintes do social e isso contempla a dimensão singular humana, que, por algum tempo, foi ocultada do debate acadêmico, mas que, num processo de interação, pode desvelar uma potência que reconheça o sujeito em sua integralidade.

## **1.2 Cosmovisão da educação estética**

O trajeto percorrido até aqui, dentre outras significações, foi desvelando a postura epistemológica que assumo diante de minhas investigações. Tal postura constituiu-se ao longo de minha formação humano-profissional à medida que tomava como objetivo a observação e

a compreensão do universo educativo estético por meio de um enfoque construcionista. Neste sentido, busquei compreender o significado dessa terminologia a partir de uma visão não dicotômica. Portanto, entendo que o construcionismo não se sustenta apenas pelos aspectos externos ao sujeito, tampouco e somente pelos seus aspectos internos, mas, emerge da interação entre os seres humanos e o mundo. Entendo também que, quando se amplia o termo de estética, para educação estética, não se pode considerar somente as questões relacionadas ao belo, mas as vinculadas aos sentimentos, pensamentos e percepções, fazendo-nos percorrer caminhos sensíveis para que possamos reconhecer-nos como humanos e desenvolvermos as nossas ações nesse universo. Se, hoje, tento situar a partir de que perspectiva direciono o meu olhar sobre essa temática, isso se deve não somente aos conhecimentos construídos por mim, baseados nas pesquisas que desenvolvi, mas aos diversos sujeitos investigadores que, no decorrer da história, voltaram a sua atenção à constituição de teorias que contribuíram para a formação do cenário educativo estético atual e que serviram como suporte para situar-me.

Não pretendo aqui lançar-me a um estudo aprofundado sobre a historicidade referente à educação estética<sup>11</sup>, mas viabilizar aos leitores o acesso a uma significação que possibilite a compreensão dessa terminologia, embora o seu significado não seja unívoco e as teorias oscilem no decorrer da trajetória histórica, assim como as mudanças paradigmáticas. O que não se pode negar é que, atualmente, a relação educação e estética não pode ser pensada sem que se contemple a formação humana, apoiada numa afinidade dinâmica entre o sujeito e a sociedade, o sensível e o inteligível, o objetivo e o subjetivo, num processo de interação. No sentido de contemplar tal formação, apoiei-me para o desenvolvimento deste trabalho, em três dimensões constituintes do termo educação estética: a estética; a poética; a catarse. Assim, busco compreender a capacidade de reflexão sobre quem somos, o que fazemos, ou deixamos de fazer, com nós mesmos e com os outros, se podemos transformar a nossa realidade a partir

---

<sup>11</sup> O termo estética surgiu quando Baumgarten utilizou o termo *aesthetica* pela primeira vez entre 1735 e 1750, ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico. No entanto, quem aparece como destaque da teoria estética moderna e contemporânea é Kant [1724-1804], com a sua obra *Crítica do juízo*, publicada em 1790, que sustenta a ideia que o conhecimento do mundo provém de experiência sensível das coisas. É o triunfo da subjetividade, do juízo estético, da formação do gosto. Nessa época, retoma-se a dimensão da beleza do ponto de vista da formação humana com Schiller [1759-1805], em *Cartas sobre a educação estética do homem*, emergindo, assim, o significado de “educação estética”, que vincula a estética kantiana com a filosofia da educação de Rousseau e a sua própria ideia de sentimento como condutor do ser humano. A noção schilleriana do estético conduz o ser à liberdade da razão, da moral e da beleza, não diferenciando educação de formação, pois, para ele, a primeira é um auxílio pedagógico para tornar possível a segunda. No final do século XIX e início do século XX, acentuaram-se os debates sobre a estética, com Marx, Nietzsche e Freud, fazendo referência a Hegel, ligando arte, sociedade e história com a vontade de poder, a perfeição do ser e a ideia de inconsciente (GALLINA, 2012). Esses pensamentos possibilitaram um retorno a dimensões humanas que foram veladas pelo pensamento predominante moderno.



da tomada de consciência desses aspectos que se fundem em nossa condição existencial como seres humanos.

No trato desses apontamentos, considero importante ponderar a dimensão intersubjetiva humana, que contempla a singularidade do sujeito na relação consigo mesmo, com o outro e com o universo numa perspectiva educativa estética. Entendo que o processo de mergulhar em si, cultivar saberes, conhecimentos, amparados pela dimensão do cuidado e pela possibilidade de abertura ao outro, pode ajudar os sujeitos na reflexão de sua existência. No entanto, sem esquecer que, para isso, é necessário abarcar o sujeito em sua interioridade e que suas produções possam ser vistas como ampliação de seus conteúdos simbólicos, mas também como possibilidade de inserção social, a fim de integrar-se à comunidade. Para Oliveira (2012, p. 131), na construção de outros olhares direcionados aos movimentos cotidianos e territórios educativos, “encontramos a proposição da capacidade de pensar-nos como sujeitos de criação, alterando formas de viver coletiva e individualmente”.

Pensando nessa possibilidade, busco, na teoria de Michel Maffesoli, uma Cosmovisão estética que retome o ideal comunitário. Em seu livro, *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*, o sociólogo francês trata das condutas individuais e das práticas sociais, diferenciando-as na sociedade moderna e na pós-moderna. Para o autor, o desenvolvimento tecnológico e científico são referências do drama moderno, que acabou por esmagar o ideal comunitário, pois estava submerso num processo de racionalização do mundo, cujo objetivo era o alcance de uma sociedade perfeita, cunhada numa ideologia individualista, ancorada por uma ideia de linearidade e segurança. De maneira contrária, nos dias atuais, confere-se demasiada valorização ao presente, tendo em vista que “a vida não é mais que uma concatenação de instantes imóveis, de instantes eternos, dos quais se pode tirar o máximo de gozo” (MAFFESOLI, 2003, p. 8), sem ficar esperando por uma sociedade futura ideal. Tal situação acaba por desvelar uma mudança paradigmática e a visão egocêntrica moderna, segundo Maffesoli (2003, p. 8), abre espaço para outra *locus* centrada, em que, na “pós-modernidade nascente –, o que está em jogo são grupos, “neotribos” que investem em espaços específicos e se acomodam a eles”, assumindo uma fragilidade humana, um universo de incertezas e a ideia de ciclicidade, destino, o que configura a primazia do trágico, que é empiricamente vivido, em que o cotidiano é o princípio da realidade, cujo social, mecanicamente racionalizado, “não está mais na ordem do dia” (MAFFESOLI, 1995, p. 19), mas que faz emergir um estar-junto alternativo; embora nem sempre consciente, pode desvendar-se no sentimento partilhado. Essa perspectiva emerge também do trabalho realizado por Parode (2010) e que consta no estado da produção de conhecimento apontado

anteriormente, cuja experiência estética promove momentos essenciais de prazeres sensíveis-inteligíveis, vividos pelos corpos ali presentes, momento de sublimação, de condensação, de uma conjunção total com o Cosmo, em que o prazer é vivido como presença do presente, onde passado e futuro estão representados num único momento: “o presente, em atos de implosão e explosão como fenômeno constitutivo e acontecimento, como permanência e plenitude através do corpo em sua multidimensionalidade” (PARODE, 2010, p. 123). Essa concepção atemporal de fusão da parte no todo e do todo na parte que a experiência estética proporciona cotidianamente, segundo a autora, gera um colapso onde o descontínuo surge no contínuo da realidade, proporcionando a interação dos campos de energia cósmica com os campos de energia humana. Eleva-se, assim, a frequência energética total, revitalizando as possibilidades dos sujeitos viverem metamorfoses quanto à criação de realidades.

Essa configuração pós-moderna mostra que a saturação das características da modernidade tende a dar lugar a uma perspectiva em que o sujeito não domina mais o universo e, numa “surrealidade societal”, como denomina Maffesoli, procura aproveitar a vida, eternizando o instante. Essa é a característica de uma consciência trágica, em que o sujeito moderno, dono de si, passa a ser substituído pela ludicidade da eterna criança, o que justifica a pergunta posta pelo autor: “não é possível imaginar que, em lugar do trabalho, com seu aspecto crucificador, o lúdico, com sua dimensão criativa, seja o novo paradigma cultural?” (MAFFESOLI, 2003, p. 12).

Tal aspecto crucificador do trabalho pode estar associado à lógica fragmentária instaurada pelo pensamento mecanicista, racionalista e instrumentalista moderno que tudo separa, afastando cada vez mais o sujeito da concepção grega de ser humano receptivo às forças da natureza e que tudo unia. Essa fragmentação é assinalada por Schiller (2002) ao ressaltar que o humano, ao invés de ascender a uma vida animal superior, acabou se degradando numa engenhosa engrenagem mecânica que lhe privou da totalidade e da vida.

Divorciaram-se o Estado e a Igreja, as leis e os costumes; a fruição foi separada do trabalho; o meio, do fim; o esforço, da recompensa. Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia do seu ser e, em lugar de imprimir humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER, 2002, p. 37).

Neste sentido, não estaria o lúdico com a sua força criativa tentando devolver ao trabalho o seu processo de fruir na pós-modernidade, não só possibilitando ao sujeito que usufrua ou aproveite a dimensão do trabalho, mas também tomando como guia a sua

sensibilidade? Cabe ressaltar que, para o pensamento schilleriano, a sensibilidade, mais precisamente da mente, depende da riqueza da imaginação e que tal fragmentação não separou somente saber e produção, mas sentimento e ação, violando a capacidade imaginativa do sujeito e enclausurando-o em sua ocupação, privando-o à compreensão da representação, da multidimensionalidade, das várias possibilidades de ser e estar no mundo e com o mundo, de movimentar-se para além de si mesmo pela via do trabalho. Por isso, Maffesoli (2009) enfatiza que, em razão do grande dispêndio cerebral, submetido às severas leis do produtivismo, o ser humano encontra-se num processo inconsciente, direcionado a reencontrar o seu ponto de equilíbrio, ressignificando as suas potencialidades oníricas e lúdicas.

A razão, a propósito, já não é a deusa única que devemos celebrar, mas ela deve aceitar compor o panteão social com outras entidades que veneramos, o corpo, a imaginação onírica, lúdica, e que tem, sobretudo, uma eficácia existencial e concreta, cuja importância não podemos negar (MAFFESOLI, 2003, p. 146).

O sociólogo chama atenção para o fato que, na modernidade, existiu um pensamento proveniente das teorias de Kant até Marx, que focalizou as suas ideias no valor do trabalho, atribuindo-lhe valor essencial na existência humana. Destaca, a partir do pensamento foucaultiano, que, por intermédio das instituições e da educação, esse valor foi difundido e passou a reger e organizar a vida dos sujeitos. Contudo, nos dias atuais, Maffesoli (2011) lança como hipótese a ideia de uma saturação dessa valoração e uma expansão da ideia de criatividade, sendo a última um enriquecimento para a concepção de trabalho, o que, de alguma maneira, relacionaria a ideia restrita do trabalho com valores como o sonho, o jogo, o imaginário, a sensibilidade. Assim sendo, não seria a negação do trabalho, mas um enriquecimento dele.

Ao defender que a imagem e os seus desdobramentos por meio das novas formas de comunicação inspiram a formação de um novo imaginário, o autor indica que na modernidade, passamos por um desencantamento do mundo como consequência do desenvolvimento tecnológico associado a uma mentalidade racionalizante. Atualmente, na pós-modernidade, vivenciamos um reencantamento do mundo, favorecido principalmente pelas tecnologias digitais. Para ele, o ideal comunitário proposto necessita do compartilhamento de imagens, símbolos para que as pulsões inconscientes (arquétipos) constituintes de sua organização sejam compreendidas. Isso pode dar-se pelos mitos, contos e lendas, que abarcam a dimensão da sombra. *“Esta parte oscura vuelve a encontrarse en el*

*“trabajo” sobre el cuerpo contemporáneo. Y el éxito del tatuaje, del “piercing”, así como el de Herry Potter o El señor de los anillos, no hace más que invalidar el juicio de valor y los análisis moralizadores (MAFFESOLI, 2009, p. 44).*

Neste sentido, a valorização da imagem e do imaginário possibilita que dimensões consideradas arcaicas e ultrapassadas sejam revisitadas, configurando um reencantamento do mundo, já que ele é compreendido pelo autor como o retorno a algo, que, por um tempo significativo, foi renegado. Assim, também acontece, segundo ele, no universo da moda, ideias e formatos que parecem originarem-se do nada, podem ser observados com base nos arquétipos. Desse modo, se considerarmos a sua perspectiva, o imaginário singular é determinado pelo imaginário coletivo.

No questionamento referente ao novo paradigma cultural posto anteriormente pelo autor, pode-se destacar uma dimensão paradoxal trágico-lúdico, relação que faz emergir também a ideia de inconsciente coletivo, que nos remete ao tempo do mito, que está no domínio da multiplicidade: “Não tem identidade definida, daí a impossibilidade das definições *a priori*, ou dos conceitos assegurados pelos que enlouquecem o pensamento moderno: da História, da política e do social racional” (MAFFESOLI, 2003, p. 15).

Esse possível reencantamento é, para o sociólogo, fenômeno de intemporalidade, a reafirmação cíclica de caracteres e maneiras de ser antropologicamente enraizadas, os arquétipos, que fazem o autor tratar em sua teoria do Ser e do Tempo, articulando a pré-modernidade ao passado, a modernidade ao futuro com as suas ideias progressistas, enquanto outras civilizações pós-modernas acentuam mais o presente. Tais acentuações temporais também sinalizam diferenças culturais entre o Ocidente (ex-tensão) e Oriente (in-tensão), porém, o autor estabelece uma conjunção dramático-trágica, que se apresenta como sinergia, capaz de articular o intemporal, o intransponível às suas supostas polaridades. Isso, segundo ele, pode dar-se por meio da sensibilidade artística, capaz de aproximar matéria e espírito, dando sentido qualitativo à existência. Para Maffesoli (2003, p. 48), a arte eterniza um momento da existência plena e o autor afirma que ela “expressa o prazer do instante: a quase consciência do trágico no dia-a-dia e, ao mesmo tempo, porque esse trágico é sentido como tal, o desejo de aproveitar o que é naturalmente efêmero”. Neste sentido, a arte possibilita uma vivência empírica, assim como a repetição mítica, uma vez que, para o tempo do mito, o passado nunca está morto. Nesse ambiente trágico do momento, os arquétipos voltam com vigor, para alcançar um equilíbrio entre a subjetividade individual e o meio. Isso porque, em lugar de uma oposição reducionista entre sujeito e objeto, a “experiência do Si que não destrói o indivíduo empírico, o eu, mas que, ao contrário, o eleva a um conjunto mais vasto”

(MAFFESOLI, 2003, p. 35), engloba sujeito e objeto, revelando o “mais ser” que se realiza num trajeto cíclico e numa concepção trágica da vida. Portanto, a pós-modernidade não concebe o sujeito somente em si mesmo, mas um sujeito que se perde no outro, não o faz no sentido de perder a si, mas de deixar-se encontrar no outro, reconhecendo a existência de uma dimensão específica nessa relação, capaz de abarcar o material e o espiritual, muito mais do que os elementos que a compõem. Por isso, Maffesoli (2009, p. 104-105) recorre à noção de corpo místico para caracterizar o corpo social:

*Espécie de “cuerpo místico” que posee un “aura” original, y que se expresa en las múltiples comuniones en las que todos y cada uno somos “captados”, en las cuales aquél se pierde y, conforme el adagio “quien pierde gana”, adquiere un excedente de ser.*

Para o autor, o trágico e o “mais ser” consideram a totalidade e relacionam-se com a aparência, sendo que a pessoa é “uma máscara” (*persona*), que representa o seu papel, mas do qual pode escapar para expressar e assumir outra forma. Essa concepção mostra a aparência simbolizando “para além do dualismo que conhecemos bem, a unicidade, o fato de que tudo está relacionado à complexidade ou à reversibilidade” (MAFFESOLI, 2003, p. 118). Assim, a aparência constrói-se sob e para o olhar do outro. Nessa perspectiva, pode-se remetê-la ao simbolismo. Por esse motivo, o autor trata de uma mitologia da máscara, para afirmar que o eu perde-se no outro e a comunidade prevalece sobre o indivíduo, preferindo referir-se ao sujeito como pessoa em sua multiplicidade, complexidade e pluralidade, ao passo que o indivíduo é um. Acomoda, assim, a significação de “**socialidade**” (grifo meu) desenvolvida por ele: “um conjunto primordial, arquetípico, que põe em cena todos os parâmetros do humano, inclusive os mais frívolos, os que ao reputados como tais, a fim de celebrar a vida, ainda que seja teatralizando a morte” (MAFFESOLI, 2003, p. 120).

Dessa forma, o reencantamento do mundo é menos um conceito estrito ligado ao processo de desmagificação, mas uma metáfora que indica uma ruptura com o modernismo por meio de uma “ética estética”, de uma moralidade (anti) racionalista, traduzindo-se numa nova forma de vivência, a emergência de uma “cultura dos sentimentos” (MAFFESOLI, 2009).

Neste sentido, preciso sinalizar que as dimensões educacionais estéticas que serão trabalhadas na pesquisa contemplam as atividades do homem/mulher consigo mesmo, assim como as suas ações no coletivo no que se refere não somente à sua vida, mas à vida feita de relações com os outros e com o mundo, numa perspectiva de singularidade-multiplicidade.

Como destaca Ormezzano (2009, p. 38), “a criação artística oferece a possibilidade de constatação dos sentidos para manifestar-se, explorar o mundo e sua aparência, sair de si e encontrar o Outro”. Farei isso também por meio da observação, no intuito de atingir a sensibilidade capaz de permitir dar um sentido ao real.

Desse modo, diante de uma sociedade de consumo, em que cada vez são mais estreitos os espaços destinados à imaginação, onde o racionalismo elegeu o “realismo” como norma de ação, onde até mesmo o prazer, muitas vezes, precisa ser comprado (GALLINA, 2012), coloco-me a pensar numa formação humana que contemple o social nos dias atuais, sem que o singular perca-se no coletivo.

A Cosmovisão estética que retoma a problemática do renascimento de um ideal comunitário, da qual trata Maffesoli, é, na minha perspectiva, uma possibilidade, pois, ao pensar em um processo de formação diferente do constituído, corroboro a sua ideia de que o sistema educativo não corresponde mais à realidade social. O autor sustenta tal afirmação apontando que a educação elaborada pelo filósofo Jean-Jaques Rousseau no romance *Emile*, o qual mostra que “a criança é um pequeno bárbaro que é preciso puxar em direção à civilidade” (MAFFESOLI, 2011, p. 526), configura a filosofia de uma educação moderna, cujo educar, ou *educare*, em latim: puxar, significaria puxar a criança para humanidade. Esse movimento vertical de formação, segundo Maffesoli (2011), mostra o que foi um modelo de educação, mas que, atualmente, estaria saturado. Neste sentido, o sociólogo defende que se faz necessário buscar um modelo que integre as novas gerações e a vida social, propondo, assim, ressignificar o processo de iniciação que foi modelo das sociedades primitivas, pré-moderna e que, segundo ele, consiste em acompanhar o iniciado, o aprendiz. Em suas palavras, isso aconteceria da mesma forma com o trabalho: “a criação é uma expansão do trabalho. Para mim a iniciação é um enriquecimento da educação. Trata-se de reintroduzir o que a educação tinha eliminado: o sonho, o jogo, o imaginário” (MAFFESOLI, 2011, p. 527). Considerando que a educação constituiu-se como mola propulsora para a valorização do trabalho como visto anteriormente, sendo influente no processo criativo, possibilitando, assim, a construção de uma nova realidade educacional e existencial.

Articula-se, com isso, uma relação educação e iniciação. Particularmente, não se trata de substituir a educação pela iniciação, mas questionar como seria possível colocar em prática ambos os processos, a fim de contemplar o que o autor aponta anteriormente como eliminado. Penso que seja por meio da construção de processos educativos estéticos; assim, busco também contribuições nos estudos de Georg Simmel, cientista social que viveu durante o final do século XVIII e início do século XIX, cujas ideias alimentaram as pesquisas de Maffesoli e

a sua concepção de educação como forma social. Esse sociólogo é o teórico das formas de socialização, por compreender a realidade social como extremamente complexa, implicando modos de individualização e socialização próprios a cada tempo. Para Simmel (2006), no movimento de aproximar polaridades, relacionar parte e todo, surge uma interação capaz de atar fios que, pouco a pouco, vão tecendo uma rede de inter-relações, na qual o todo é de natureza estética e estende-se ao infinito, assim como a obra de arte. Tendo em vista o seu caráter de valorização da criatividade, sensibilidade, socialização e formação dos sujeitos em vários setores da experiência e atividade humana, setores que identificam que o não racional difere do irracional, buscando compreender o social como ilustração desse propósito, entendendo que estudar o social é também empenhar-se em “encontrar a razão interna, germinativa, a solidariedade orgânica de todos esses elementos – sejam os mais minúsculos – que o mecanismo da modernidade tinha, até então, separado” (MAFFESOLI, 1995, p. 32). Diante disso, compreendo a proximidade das ideias dos autores e que a educação estética poderia auxiliar o ser humano a identificar os significados e os sentidos acerca de suas semelhanças e diferenças, buscando saber a sua singularidade numa multiplicidade, rumo à construção de sua identidade social. Logo, compreendo que cabe, aqui, experimentar, construir possibilidades numa interação dialógica, levando em consideração a historicidade e o sentido da temática tratada.

A questão da **sociabilidade** (grifo meu) presente no pensamento simmeliriano é de suma importância para o estudo da composição da sociedade, por esse motivo, o autor aproxima do fenômeno chamado sociabilidade a construção social. Faz isso para destacar que, muitas vezes, pela forma, podemos compreender o que está no fundo das coisas, lembrando que ela realiza-se pela vida cultural, sendo resultante das qualidades integrantes das interações sociais. No entanto, a sua postura antideterminista e a sua tentativa de considerar a dimensão subjetiva e intersubjetiva humana aproximam-se de formas de manifestação da fenomenologia social. Assim, destaco que, para ele, a sociedade é processo de socialização e a interação perpassa todas as fases da vida de forma dinâmica, em que o todo é o conjunto das relações mútuas funcionais, surgindo sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades que acabam por desencadear redes de reciprocidades expressas nas formas sociais chamadas associações, em que as pessoas exercem e sofrem efeitos umas sobre as outras.

Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeras outras fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em seu estado de correlação com os outros (SIMMEL, 2006, p. 60).

Neste sentido, o sociólogo postula uma relação dinâmica entre sujeitos que querem ser aceitos socialmente e que se apresenta na forma de sociação, “na qual os indivíduos em razão de seus interesses se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam” (SIMMEL, 2006, p. 60). Desse modo, a pessoa que pretende efetivar-se como parte de uma sociedade vai adotar, infundir-se no que o autor chama de “tatos sociais”, ou seja, um conjunto de maneiras, atitudes e trejeitos socialmente aprovados, efetivando, assim, interações e relações sociais, o que permitirá aglutinar singularidades em torno de indeterminados interesses motivacionais.

Simmel é um pensador interdisciplinar, que abarcou em sua teoria fenômenos que constituíram a modernidade, relacionando-os a pouca importância dada à dimensão subjetiva dos sujeitos, o que acaba por enclausurá-los numa realidade onde não encontram sentido de ser. É também um pensador intersubjetivo, assim como Maffesoli, uma vez que ambos propõem uma forma de pensar-se que contemple a relação consigo mesmo, sem renunciar a relação com o outro, sem concentrar a sua atenção somente na capacidade singular para gerar significados, mas na construção social do significado e do conhecimento. Por isso, o pensamento simmeliano assume uma perspectiva teórica que aproxima ação-sociação, fundada na relação humano-mundo. Para Maffesoli (1995), essa ligação com o todo constitui-se de forma sutil e complexa. Sob essa concepção de ação-sociação será desenvolvida também a parte prática deste trabalho, quando trato da *poiesis*, isto é, o momento de produção e construção da imagem na relação com o outro e com o mundo.

Simmel (2006) entende que os sujeitos modificam o mundo por meio dessas formas e, com base nas condições e nas necessidades práticas, elaboram o material que tomam do mundo. De acordo com ele, “a arte e a ciência deram formas ao mundo, mas em um dado momento, tornaram-se um fim em si mesmas” (SIMMEL, 2006, p. 61). Neste sentido, as matérias determinam as formas e as formas passam a determinar as matérias. Assim, tornam-se valores definitivos, operando de modo mais extensivo em tudo aquilo que chamamos de jogo. Essas formas adquirem vida própria, livre de todos os conteúdos materiais, mas acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar socializado. “Não é desprovido de significado o fato de que, em muitas – talvez em todas – as línguas europeias, ‘sociedade’ signifique exatamente ‘convivência *sociável*’” (SIMMEL, 2006, p. 65). Portanto, a sociabilidade é uma forma lúdica de sociação e “[...] algo cuja concretude determinada se comporta da mesma maneira como a obra de arte se relaciona com a realidade” (SIMMEL, 2006, p. 65). Todavia, para compreender a própria realidade e a realidade do outro, o ser humano necessita de oportunidade, desenvolver as suas potencialidades, fazer conexões,



tomar consciência de si e posicionar-se de forma participativa na sociedade, a fim de identificar os significados e os sentidos acerca de suas semelhanças e diferenças e a arte seria uma abertura à via do conhecimento que auxiliaria nesse processo.

Por isso, a teoria simmeliriana é dotada de um panteísmo estético<sup>12</sup>, considerando cada fragmento como passível de significado e sentido total. Por conseguinte, essa conjuntura faz-me compreender que o que Simmel faz é pura e simplesmente estabelecer relações entre o microcosmo e o macrocosmo, buscando encontrar em cada singularidade da vida a totalidade de seu sentido, num fluxo incessante e nunca estático.

Considerações que como pessoa, pesquisadora, observadora, remetem-me ao respeito e à responsabilidade que temos diante da multidimensionalidade humana e à sua importância no rumo de nossas ações. Nessa direção, Maffesoli sinaliza uma mudança paradigmática: se a modernidade e a cultura ocidental enfatizaram a teoria e a mente em detrimento da prática e da paixão, atualmente, essa perspectiva começa a ceder lugar a uma organicidade, capaz de contemplar o ecossistema, a subjetividade, os sentimentos e as emoções. Interessado em compreender os estilos de vida atuais, o autor atualiza a teoria apresentada como “sociologia das formas” por Simmel, para tratar da **sociabilidade** na modernidade, numa “sociologia compreensiva” que, pelo viés da **socialidade**, favorece a emoção comum e fortalece o vínculo comunitário, reinventando a relação com a alteridade. Salientando que ambas significações são inerentes ao processo de interação e que, no cerne dessa relação, reside a possibilidade de reconhecimento mútuo e uma tomada de consciência. Na minha perspectiva, isso realça ainda mais a possibilidade de processos educativos estéticos desenvolvidos por meio da função imaginativa e de uma concepção calcada na construção da imagem como outro, na capacidade de o ser humano sentir a si próprio e ao mundo, valorizando o afetivo, o racional, o sensível e o intuitivo como experiência vivida poderia contribuir no processo de socialização, sem que a dimensão singular desapareça no todo.

Nesse mundo de relações nos estudos de Simmel e Maffesoli, tratar de sociedade é como tratar de obra de arte, pois ambas são o todo que se forma a partir das inúmeras e infindáveis interações. Desse modo, assumem uma imagem de mundo relativista, no sentido que tudo está relacionado, em movimento, um jogo infinito em que a produção de conhecimento nem sempre provém de elementos referentes à racionalidade, ao rigor intelectual, mas da atenção ao devir existencial. “De forma mais precisa, esse relativismo

---

<sup>12</sup>A expressão “panteísmo estético” em Simmel não tem nada a ver com qualquer ideia de substância, tendo em vista que o autor foi substituindo esse termo ao longo de suas obras para evitar tal associação (WAIZBORT, 2006, p. 111). No entanto, trago esse significado para realçar a dimensão estética que ele supõe.

pretende pôr em ação, de maneira conjunta ou de modo complementar, as razões ou os imaginários que estruturam os mitos e as histórias sociais” (MAFFESOLI, 2010, p. 147). Com base na afinidade razão e imaginação, segundo o autor, configura-se o espaço mental humano, em que a ideia de arquétipo dinâmico possibilitaria as representações e as ações existenciais dos sujeitos, que vão além de uma dimensão individual, caminhando em direção ao todo.

Consoante Simmel, na modernidade, deveríamos tratar de **sociabilidade**, enquanto Maffesoli, na pós-modernidade, considera que deveríamos tratar de **socialidade** e não de sociedade, já que essa, segundo os autores, dá impressão de algo estático. Adotarei a expressão **processo de socialização**, deixando claro que os autores e mesmo eu não pretendemos, com isso, desconsiderar a importância da objetividade no processo de formação, mas criar uma cultura que permita aos sujeitos sociais registrar, nas teias de suas vidas, significados que aparentemente são somente seus, mas, na verdade, estão diretamente ligados ao todo, significados que fundamentam os processos educativos estéticos tratados, aqui, de maneira dinâmica.

Apoiada nessas concepções, considero que uma formação pautada por processos educativos estéticos são indispensáveis para que o ser humano possa experimentar o seu trajeto existencial e formar identidade que, no contexto pós-moderno, cede lugar a identificações múltiplas como aponta a visão de Maffesoli (2011), baseadas num ideal de reconhecimento mútuo, comunitário. Considerando que essa visão abre a possibilidade de vislumbrar vivências intersubjetivas como forma de socialização, criando laços, teias, na construção de uma vida sociável possível, reduzindo a dicotomia entre as polaridades citadas no decorrer do trabalho. Revela-se, assim, uma afinidade com base na construção de significados e as suas possíveis interpretações, na combinação de seres humanos que interagem com o mundo que interpretam, para a geração-transformação singular-coletiva de sentido.

Com essa base educativa estética, relacionada a uma Cosmovisão que contemple o sujeito em sua multidimensionalidade, posso pensar nos imensos desafios e dificuldades que se apresentam no contexto de sociedades plurais e igualmente complexas. Isso porque se o ser humano contemporâneo vem se transformando em suas formas de existir, modificando-se constantemente e as suas relações constituem forma de socialização, a experiência que contempla o sujeito em sua singularidade e no social, como parte e todo, pode fazer frente a um pensamento que rompe com ideias deterministas e mecanicistas que desconsideram algumas dimensões sociais e humanas.

Nesse particular, enfatizo o papel da arte e a importância do desenvolvimento de processos educativos estéticos na e para além da formação dos sujeitos. Como fez Hayek, em sua tese<sup>13</sup>, ao tratar do novo e atemporal como temáticas de investigação, chegando à conclusão que as dimensões da arte integram esteticamente subjetividades que ultrapassam uma linguagem poética ou artística, caracterizando um entendimento social da linguagem. “Assim, o processo de percepção e criação artística dialoga com o processo de percepção e criação da palavra, em sua forma externa, e em seu significado” (HAYEK, 2014, p. 161).

Reside na reflexão feita até então um forte elo entre pensamento simmeleriano, maffesoliano e a multidimensionalidade humana: corpo-mente-espírito-cultura-natureza-sociedade, o que permite a contínua construção da rede, que, pouco a pouco, ganha novo tecido, sempre com uma abertura à possibilidade de significação e ressignificação, pelo viés de uma interação mediada simbolicamente, de modo que, ao agir linguística e artisticamente, o ser humano busca dar sentido a tudo aquilo que faz ou deixa de fazer. Essa é uma procura inerente à formação humana e ao universo educacional. No entanto, para que o ser humano possa criar símbolos e entender o significado de suas ações, o universo educacional precisa abrir espaço e expandir a percepção que pode haver maneiras do ser humano unificar-se em suas dimensões e ampliar a sua consciência.

A expervivência educativa estética, promovida aqui, tem a tarefa hermenêutica de vencer a distância posta pelas interpretações racionalistas e exclusivistas, fazendo compreender que a dinâmica existencial exige abertura a si mesmo, ao outro, ao desconhecido, à cultura alheia. Possibilita uma ruptura com a ordem habitual, com vistas ao rompimento de padrões estabelecidos, gerando novas interpretações de sentido, a fim de autocompreensão, de compreensão social e do processo dialógico que abre caminho para a alteridade. Neste sentido, cabe destacar que o diálogo se estabelece pela linguagem, a qual se desenvolve desde a relação entre pais e filhos, na família, até a práxis pedagógica, no ensino institucionalizado na escola, por meio das relações sociais, sendo essencial à formação humana e profissional dos sujeitos. Para alcançar esse estágio, a experiência sensível precisa estar articulada a um movimento reflexivo que leva a novas compreensões de mundo, assumindo assim papel decisivo na transformação do modo de ser, o que não pode acontecer quando for atrofiada a sensibilidade e, principalmente, a imaginação, responsáveis pelo processo de criação.

---

<sup>13</sup>Aponto, no estado da produção do conhecimento, a relevância do processo de criação, Hayek (2014) fez o mesmo ao analisar as novas tecnologias aplicadas à animação cinematográfica. Destacou, em suas reflexões, os valores éticos e estéticos, bem como uma linguagem simbólica que permite identificar os arquétipos que orbitam o inconsciente coletivo no imaginário popular.

Assim sendo, a educação como ação social poderia assumir o seu caráter adjunto de ação simbólica intersubjetiva, mediando o acesso dos sujeitos ao universo constitutivo de suas imagens mentais, constituintes de seus trajetos existenciais, essenciais na busca de sentido de ser humano, consoante a história, uma vez que a formação acontece num tempo vivencial cronológico-simbólico, que destaca Mèlich ao assinalar que a vida familiar ou escolar dá-se nas estações do ano, no decorrer do dia, no desenvolvimento das disciplinas, mas também no recreio, nas férias. Para ele, a realidade temporal do currículo edifica-se simbolicamente na tradição e no resultado das interações e necessidades sociais, confirmando que: *“El tiempo histórico depende del tiempo mítico”* (MÈLICH, 1996, p. 79). Nessa direção, as respostas para as questões básicas da vida não serão encontradas se atentarmos somente para dimensão racional ou histórica, mas também para a função imaginativa, simbólica.

O processo educativo que desejar contemplar sociedades e sujeitos complexos-plurais não pode desconsiderar a importância efetiva da tradição e da linguagem simbólica para criação-transformação de sentidos existenciais.

### **1.3 Imaginário, processo criativo e educação**

Parece-me que, sob a luz dos autores citados, torna-se evidente a urgência de um movimento dialético que possibilite pensar de maneira diferente, o que contemplaria a possibilidade de a ciência reconstituir-se. Contudo, não tenho a pretensão de afirmar que tal situação é necessidade específica do contexto atual. Entendo o ser humano como espécie capaz de compreender a sua evolução e reconhecer o poder do pensamento. Isso não é privilégio da contemporaneidade. Compreendo também que, inerente ao processo de pensar-se de maneira diferente da qual se está acostumado configura-se um cenário de expansão da consciência, um alargamento até “territórios mentais” inéditos. Isso sinaliza ares de tarefa difícil, levando em consideração a dualidade entre o universo material e mental humano que se instaurou na modernidade.

Nessa perspectiva, remeto à cisão clássica entre mente e corpo, psique e matéria que ainda se faz presente no pensamento ocidental como visto até o momento, porém cada vez mais abre-se para a possibilidade de pensar na existência de relações sociais que envolvem a formação humana considerando a dimensão simbólica. Assim, procurando uma abordagem mais complexa da questão, entendo como necessário levar em consideração o lugar do imaginário na educação, explorando o seu significado e problematizando-o com base em

abordagens que abrem espaços para a multidimensionalidade humana. Para isso, procuro elucidar inicialmente que imaginário estou tratando.

De acordo com Filipe Araújo (2003), o imaginário não é apenas um termo que designa um conglomerado de imagens heteróclitas, ou seja, uma junção de imagens fragmentadas, irregulares ou distantes de qualquer regra, mas remete para uma esfera psíquica em que as imagens adquirem formas e sentidos devido à sua natureza simbólica. Para o autor, à primeira vista, os domínios da imagem, da imaginação e do imaginário não constituem objetos privilegiados da filosofia contemporânea, uma vez que ela distinguiu-se por um intelectualismo vigoroso, que culminou num pensamento estruturalista e sucedeu progressivamente à escola fenomenológica, preocupada com a restauração da primazia do sensível, através da percepção, não conseguiu modificar os pressupostos tradicionais de que a imaginação assimila-se a um desejo aniquilador da consciência e o imaginário a uma irrealidade. Tradição herdada, segundo ele, de um pensamento cartesiano que encara a imaginação como produção de ficções e que encontra uma possibilidade de legitimação apenas no campo da arte. Esse pensamento provavelmente foi responsável pela cisão de saberes, aspecto apontado pelas teses citadas anteriormente no estado do conhecimento que aqui apresentei.

Ao levar em consideração o aspecto acima indicado, é possível a percepção que a descrição sistemática do imaginário humano resulta de disciplinas e saberes parciais, como na psicanálise e na antropologia. Porém, conforme Araújo (2003), há um avanço no final do século XX a esse respeito, que se deve a uma teorização filosófica sobre os níveis de representação e de realidade e que permitiram a fundação de novos métodos de análise. Segundo o autor, entre os anos de 1940 e 1990, foram numerosas as contribuições de Sartre, Gaston Bachelard, Roger Caillois, Levy-Strauss, Paul Ricoeur, Gilbert Durand, Henry Corbin, Gilles Deleuze, Jaques Derrida, Jean-François Lyotard, Michel Serres, autores que, com as suas teorias, beneficiaram um contexto intelectual favorável a novas orientações que permitiram as repercussões da estética surrealista, que, paralelamente à lenta difusão da psicanálise freudiana, promoveu práticas imaginativas, seguida do interesse pela psicossociologia religiosa, através do impacto do pensamento de Emile Durkheim, dos trabalhos sobre fenomenologia religiosa de Mircea Eliade, da psicologia religiosa da escola junguiana e, por fim, à progressão de um neokantismo que considera como “adquirido o estatuto transcendental da imaginação e sua participação na constituição de um sentido simbólico proposto por Ernest Cassirer e Martin Heidegger” (ARAÚJO, 2003, p. 2). Por esses motivos, a imaginação e a imagem puderam ser integradas em novos métodos, processos

filosóficos e ciências cognitivas, revalorizando tanto as metáforas quanto as representações visuais (ARAÚJO, 2003).

Conforme mostra Arruda (2006), coube à fenomenologia precisar o verdadeiro caráter da imagem e, apoiando-se no pensamento sartriano, uma imagem não se aprende, uma vez que a própria percepção cria obstáculos para isso. Neste sentido, o objeto na percepção é como que ‘reencontrado’ pela consciência, enquanto que, na imagem, é a consciência que dá a si mesma o objeto, porém nem sempre a sua organização é completamente objetivável, como se, de certa forma, houvesse uma dimensão do objeto ausente, mesmo ele estando presente, o que leva a reconhecer o caráter paradoxal que constitui a essência da imagem. Por exemplo, “a imagem de um cubo mostra-o desde o primeiro instante como um cubo; a percepção de um cubo obriga-nos a dar mentalmente a volta: é uma síntese latente” (ARRUDA, 2006, p. 12). A síntese é imediata e o sentido e a intencionalidade dessas formas de pensamento diferem essencialmente, segundo o autor. Essa configuração traz como característica a imagem estar envolta por certo nada, o que também a diferencia da lembrança, uma vez que ela tem um objeto real, mas está no passado e precisa ser recordado, não evocado. De acordo com Arruda (2006, p. 13), o reencontro de uma lembrança significa a convocação de um conjunto de estados da consciência. “É todo o campo psicológico, num momento dado da consciência, que se reanima e vive globalmente. Não existe, nesse caso, nenhuma espécie de ‘ausência’”. Compreende-se, assim, que, na evocação, a imagem apresenta-se como estranha ao campo da consciência, vinculando-se à possibilidade de trabalhar-se com o futuro e, com o “alargamento” tratado anteriormente, uma vez que se necessita de uma força geratriz do novo. Neste sentido, coloca-se a capacidade da função imaginativa.

Quando relaciono imaginário e educação sob essa perspectiva, não pretendo opor-me aos objetos da percepção ou da lembrança, ou mesmo reduzir a importância deles no processo de formação humana, mas assumir uma postura investigativa que considere as possibilidades de transformação do cenário educacional atual, também por meio da faculdade de produzir imagens. Entendo que, nesse transformar, seja possível a ressignificação das dimensões humanas que foram ocultadas pelo pensamento cartesiano, pela razão instrumental, pelo paradigma clássico de simplificação, que, na minha perspectiva e de demais autores citados aqui, acabaram por reduzir a atividade do imaginário. Isso se apresenta de forma paradoxal, uma vez que afirmo tal ponderação, diante do contexto atual, em que somos cada vez mais “bombardeados” por imagens, onde cada vez mais a imagem é consumida. Neste sentido, cabe, aqui, questionar a relação referente à saturação de imagens e à atividade do imaginário, assim como fez Durand (2004).

Na tentativa de elucidar tal questionamento, apoio-me nas ideias do autor, para quem o imaginário foi considerado suspeito e reprimido durante séculos pelos valores cognitivos existentes no ocidente. Em sua teoria sobre o imaginário, o autor retoma os progressos das técnicas de reprodução por imagens, como fotografia, cinema, vídeos e seus meios de transmissão, a televisão, o fax, que permitiram ao século XX acompanhar a construção de uma “civilização da imagem” (DURAND, 2004, p. 1). Assim, uma inflação de imagens, prontas para o consumo, acabara por adentrar o universo filosófico que até então dependia da supremacia da imprensa e da comunicação escrita, que dispunha de sua riqueza de sintaxes, retóricas e processos de raciocínio sobre a imagem mental (perceptiva, das lembranças ou ilusões) e icônicas (desenhos, pinturas, esculturas).

Esta inovação permitiu recensear, e eventualmente classificar num trabalho exaustivo e que possibilitou o estudo dos processos de produção, transmissão e recepção, o “museu” – que denominamos o imaginário - de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas. Contudo, não terá sido este mesmo processo que provocou uma ruptura, uma verdadeira revolução “cultural” nesta filosofia de livros escritos que constituiu o privilégio bimilênar do Ocidente? (DURAND, 2004, p. 6).

O questionamento do autor direciona-se ao paradoxo de uma civilização (a ocidental) que, por um lado, propiciou ao mundo o constante desenvolvimento das técnicas de reprodução e comunicação das imagens e, por outro lado, demonstrou uma desconfiança iconoclasta que, muitas vezes, suspeita, fragmenta ou até destrói as imagens. Isso se dá enquanto as civilizações não ocidentais agregam as informações fornecidas pelas imagens daquelas fornecidas pela escrita e não fundamentam os seus princípios de realidade numa verdade única. Estabelece, assim, o seu universo mental, singular e social em fundamentos pluralistas. No ocidente, o método da verdade (discutirei o significado de verdade mais adiante), oriundo do socratismo e baseado numa lógica binária de valores verdadeiros ou falsos, atrelado ao iconoclasmo religioso, toma a certeza lógica para chegar a uma verdade que exclui toda e qualquer possibilidade de terceira solução. Para Durand (2004), a imagem que não pode reduzir-se a um argumento verdadeiro ou falso passa a ser ambígua, desvalorizada, aproximando a imaginação de uma realidade velada, ou errada, já que a lógica aristotélica exige clareza e certezas, características cientificistas e historicistas que não contemplam o pensamento simbólico, o raciocínio pela semelhança (metáfora) e também o papel do imaginário, uma vez que qualquer imagem que não faça parte de um fato, como a divagação do poeta, a alucinação de um doente mental, a visão do místico ou até mesmo a obra de arte, passa a ser expulsa da terra firme da ciência.

Na confluência do exposto até aqui com o papel do cognitivo está a “revolução do vídeo<sup>14</sup>”, que, apoiada sobre o iconoclasmo técnico-científico, resulta em uma pedagogia positivista, porque impõe o seu sentido a um espectador passivo, pois “a imagem ‘enlatada’ anestesia aos poucos a criatividade individual da imaginação” (DURAND, 2004, p. 118). Isso porque tal tipo de imagem massificada, na maioria das vezes, nivela os valores e as escolhas dos consumidores, sufocando a sua imaginação. Porém, faz-se necessário reconhecer, aqui, um aspecto importante da multiplicação das imagens e a sua presença na vida cotidiana. Trata-se de seu presenteísmo coletivo e amalgamador, como ressalta Maffesoli (1995, p. 35): “Ela serve de fator de agregação, permite perceber o mundo e não representá-lo. E, mesmo que ela possa ser objeto de apropriação política, ela tem, sobretudo, uma função mitológica, pois favorece o mistério, isto é, une entre si os iniciados”.

Talvez resida na função da imagem uma justificativa de exacerbado consumo, a sensação de pertencimento, a possibilidade, mesmo que momentânea ou aparente, de iniciação e inserção social. Entretanto, quando afastada de um ideal comunitário e configurada numa concepção individualista, fragmentária, como feito na modernidade, isso pode ser nocivo. Por esse motivo, a tessitura proposta neste trabalho acolhe o que Durand (1979) chama de “miseratismo das esquerdas<sup>15</sup>”, ou seja, aquilo que a razão da produtividade desconsidera e isso abarca a afetividade, a comunhão e uma razão que respeite e reconheça as incertezas, o não dizível, não racional, fora da norma. Isso vai ao encontro do que propõe Morin (2003), em sua concepção de razão aberta, que, no meu entender, possibilita uma conexão do mundo da racionalidade ao mundo do obscuro, do mistério, do acaso. Parece-me que aí reside um aspecto importante no sentido de que, diante de um pensamento pós-metafísico, a razão clássica entra em crise, podendo haver a irrupção da desordem, do Caos.

No contexto de sociedades plurais e complexas, o Caos<sup>16</sup> traduz-se pelas incertezas, pois nunca estivemos diante de tantas possibilidades de escolhas, o que acaba por resultar numa maior possibilidade de fazer-se escolhas erradas. Conforme enfatiza Morin (2001), a humanidade vive uma aventura incerta e isso é um prosseguimento do Cosmo e que continua

---

<sup>14</sup> Uma explanação mais detalhada sobre a relação entre a explosão do vídeo e a pedagogia positivista pode ser encontrada entre as páginas 31-34 da Obra de Durand: *O imaginário: Ensaio das ciências e da filosofia da imagem*. (2004).

<sup>15</sup> Para aprofundar melhor a expressão “miseratismo das esquerdas”, acessar a obra de Durand: *Science de l’homme et tradition: le nouvel esprit anthropologique*. Paris: Berg International, 1979.

<sup>16</sup> Arruda entende a palavra acaso como algo imprevisível, inesperado, imponderável, aquilo com o qual não se contava; no entanto, a sua presença é ativa, transformadora. Quando o autor trata dos termos de acaso e Caos, não estabelece uma distinção mais aprofundada de ambos, mas afirma que o “Caos seria como que uma acumulação do acaso” (ARRUDA, 2006, p. 19). Eu acrescento ao significado da terminologia um estágio inicial de necessidade de criação e organização.



a transformar-se em criações e destruições. O que Maffesoli (1995, p. 15) aponta como um processo cíclico, afirmando que “é a partir do Caos que se opera uma recriação total, porém é preciso que o sujeito aprenda a enfrentar a incerteza”, para Morin (2001), já se está confrontado por ela de todos os lados. Neste sentido, o autor aponta para uma educação do futuro que esteja voltada às incertezas ligadas ao conhecimento. Dessa forma, destaca a incerteza do real: “as ideias e as teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia de realidade” (MORIN, 2001, p. 85). O que chama atenção para o fato de que é importante saber interpretar a realidade e compreender que o conhecimento é uma aventura incerta que comporta o risco da ilusão e do erro. Ressalta, entretanto, que “é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões” (MORIN, 2001, p. 86). Assim, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo pode constituir a oportunidade de chegar-se a um conhecimento pertinente. O autor também lembra que nossas ações, na maioria das vezes, estão relacionadas a decisões, escolhas, o que pode configurar uma aposta. Nessa configuração, encontra-se a consciência do risco e da incerteza, precisando levar em consideração a complexidade que a própria ação supõe, ou seja, o seu caráter aleatório, inesperado, imprevisto. Pensando sobre isso, direciono-me à possibilidade do Caos, da incerteza desempenhar uma força criativa.

Adentrando o caminho da complexidade e da criação, lanço um olhar mais cuidadoso sobre o acaso e a dimensão criadora humana. No entanto, permaneço vinculada à ideia de imaginário. Por isso, referencio os estudos de Losada (2006), filósofo que toma como fio condutor de suas investigações a teoria castoriadiana, de que é preciso aprender a pensar de maneira que contemple a dimensão do imaginário e da imaginação. O autor entende que, para abarcarmos uma discussão sobre a dimensão criadora, não podemos ficar presos às categorias do pensamento moderno; por isso, coloca o significado de imaginário radical no centro de seu pensamento, como uma nova maneira de entender o ser, uma antropologia que pense o fenômeno humano a partir de sua capacidade criadora ou imaginativa, que possibilite uma epistemologia, capaz de ordenar o pensamento de forma circular, numa inversão do procedimento tradicional, estando essas dimensões na raiz do pensamento.

Isso na teoria castoriadiana trata-se, primeiramente, de uma inversão ontológica, uma vez que o imaginário passa a ter papel central na constituição do sujeito e do social-histórico, bem como a implicação de pensar o ser humano não como algo determinado ou pronto, mas em constante transformação. Em decorrência disso, acaba por ser também uma inversão epistemológica, à medida que se inverte um tipo de saber, de conhecimento, antes alicerçado

num princípio de ordem, fragmentação e razão, que não abre espaço para dimensão imaginária (CASTORIADIS, 1987).

Enquanto a realidade é apresentada como um conjunto composto de elementos invariantes (sejam eles de ordem lógica, econômica ou funcional). Para Losada (2006, p. 29), “[...] não há lugar para a dimensão criadora. O processo sócio-histórico, neste esquema teórico, só pode ser pensado como uma série de transformações sucessivas destas invariantes, e não como emergência do novo”. Subjacente a tal consideração, compreende-se um caráter de determinidade do pensamento clássico tradicional. Por esse motivo, justifica-se a postura antideterminista simmeleriana de romper com certo objetivismo, com a ideia de que existe uma verdade que é apenas objetiva e que, por um longo tempo, foi fundamento epistemológico predominante da ciência ocidental. Porém, o estudo proposto aqui não tem a pretensão de renunciar ao mundo da determinidade, mas de conjugá-lo com o universo das significações imaginárias singulares e sociais. Neste sentido, a teoria castoriadiana pensa o ser humano como um ser aberto, jamais fechado, num fluxo de criação que pressupõe certa indeterminação do ser, mas que não exclui o surgimento de novas determinações. Assim, não se poderia pensar a realidade apenas pela ótica da ordem ou da desordem, mas na contemplação dessas duas dimensões, levando em consideração que a criação apoia-se no estrato físico, biológico, mas que se transforma em fato cultural em virtude das significações imaginárias que os seres humanos vão constituindo no processo. Essa é uma posição contrária à disjunção de saberes preconizada pelo pensamento tradicional, ela propõe um novo ordenamento na relação entre eles, em forma de espiral.

Morin (2003), ao propor substituir um pensamento que separa por um que une, em sua teoria da complexidade, aproxima-se do pensamento de Castoriadis, estabelecendo, assim como ele, a sua crítica ao paradigma da modernidade que separou os saberes, simplificou-os. Porém, cabe ressaltar que tais teóricos não estabelecem somente críticas ao pensamento tradicional, uma vez que reconhecem a razão como necessária, mas insuficiente para contemplar a realidade humana, propondo que se reconheçam os limites dela.

Diante de tal argumento, coloco-me a pensar sobre a possibilidade de estabelecer relações capazes de percorrer o universo da racionalidade, bem como do mistério, do acaso, da realidade, na tentativa de visualizar o processo de criação nesse cenário. No entanto, parece cabível observar que, inerente a essa ideia, está uma concepção de verdade, já que não há lugar para o acaso na ciência primeira, que é a metafísica, em que o correto dá sentido à existência, em que verdadeiro é o verificável e ele possibilita o conhecimento; logo, refletir sobre esse modelo é refletir sobre o que é verdadeiro e o que não é verdadeiro.

Para isso, retorno a dialogar com Arruda (2006), cujo pensamento volta-se para a Grécia Clássica – *Aletheia* –, em que a concepção de verdade consistia num desvelamento que se verificava para o ser humano, porém independente dele. A natureza manifestava-se a partir de si mesma, tomada de dinamicidade, capaz de compreender em si tudo que é. O sujeito assistia passivo à sua manifestação. Pode-se compreender, neste sentido, que a filosofia produziu ao longo do tempo algumas imagens de si própria e aquela que se hegemonizou até nossos dias apresenta a condição de que basta ser para pensar. Esse cenário vai delineando uma possibilidade de história do ser, sublinhando nela as questões ontológicas. Nesse contexto, o autor apoia-se nas ideias heideggerianas sobre a não verdade estar vinculada à existência inautêntica do Ser-aí, agora. Em sua essência, ser visto como um ocultamento da totalidade em virtude da fixação no ente. Dessa forma, para Arruda (2006, p. 16), se considerarmos que ocultar é não revelar, e verdade é desvelamento, ocultamento é não verdade e, assim, o mundo do mistério encontra o seu lugar, em seu sentido mais autêntico, a não verdade. “Desde que o ente se mostra ao Ser-aí, oculta-se a totalidade, oculta-se o mundo: o ocultamento do mundo é o mistério; a totalidade, como mistério, esconde-se”. Neste sentido, o devir a ser possibilita uma abertura à totalidade ou ao ocultamento.

Assim, se pararmos para pensar na superficialidade que, muitas vezes, acomete a vida cotidiana, compreenderemos o quanto os entes desvelam-se no trato diário, mas também perceberemos que acabamos por esquecer o mistério que os envolve. O fato de esquecermos dele não o elimina, somente o retrai, direcionando-o a realização de suas necessidades imediatas, reconhecendo tal posicionamento diante da realidade, a não verdade como mistério relaciona-se com a errância. Ela, por sua vez, não é ocasional ou acidental, mas constitui o Ser-aí ontológico, em que todo o seu comportamento possui a sua maneira de errar: “Ele significa o entrelaçamento complexo dos modos pelos quais o Ser-aí, em seu vagar, perde-se” (ARRUDA, 2006, p. 17). Pode-se compreender, nessa direção, a errância como intrínseca ao ser. Aponto, aí, a necessidade de uma ressignificação ontológica e epistemológica, uma vez que, na minha perspectiva, não seria cabível ainda considerarmos o ocultamento como não verdade, sendo essa dimensão inerente ao humano. Por isso, sinalizo a importância de uma linguagem simbólica, pois ela escapa de definições *a priori* e necessita da significação dos sujeitos para uma aproximação da verdade, lembrando a sua incapacidade de expressar uma totalidade com isso. Por vezes, trarei a terminologia: desvelando, neste trabalho, quero destacar não ter pretensão em chegar à verdade absoluta, mas ao caráter dos símbolos, como apontam Chevalier e Gheerbrant (2015, p. XXVII), apoiados nas palavras de Georges

Gurvitch “*revelam velando e velam revelando*” (grifos dos autores). O que parece deixar claro que ao “levantarmos o véu”, o mistério e os equívocos ainda estarão presentes.

Se levarmos em consideração o tempo-espaço social complexo e plural em que se vive atualmente, as suas inúmeras possibilidades de escolhas e o ser ontologicamente errante que apresenta Arruda (2006), se fará necessário saber que se está exposto a correr riscos e equivocar-se o tempo todo. Conforme Vasconcellos (2008), deve-se considerar a importância de pensar sobre os riscos a que somos acometidos se, porventura, não utilizarmos a razão para agirmos. De fato, estaríamos lançados à imprudência e sujeitos à má escolha e às (in) virtudes ou vícios, caso não ajamos prudentemente. Trata-se de não nos arriscarmos para que não corramos perigo. Eis o ponto central na relação com a errância e a potência criativa ou criadora, já que se arriscar comporta o sentido de lançar-se ao desconhecido e ao acaso, estando destinados a compreender a urgência do contingente e da incerteza.

Arriscar-se será sempre como lançar os dados. Há como que uma escolha que não escolhemos ao nos colocarmos em risco. Talvez, melhor dizendo, não nos colocamos em risco como nos colocamos em perigo. Estamos simplesmente em risco, na forma mais extrema do risco: a criação (VASCONCELLOS, 2008, p. 1).

Com isso, assim como o autor citado, compreendo o “lugar, posição” da criação como sendo de enfrentamento, uma vez que a criação depende em larga medida de encararmos o risco. Em seu sentido mais radical, criar é produzir o novo. Trata-se, desse modo, de trilhar os caminhos até então não percorridos, ou percorrê-los de maneira diferente. “Trata-se de lançar-se à deriva, experimentar certo nomadismo, abrir-se aos devires, afirmar o acaso. Os criadores, filósofos, cientistas ou artistas, ao abrirem-se aos devires, experimentam o novo em suas obras” (VASCONCELLOS, 2008, p. 1). Sem recusar ou negar o velho, o passado, mas romper com ele no sentido de avançar para o novo. Refletindo por esse ângulo, posso afirmar que o pensamento, a força criadora originária, não é obra de passividade ou de um sujeito que permanece passivo diante do universo, como discutiu Arruda (2006), quando voltou o seu pensamento para a Grécia Clássica – *Aletheia*, ou ao pensamento tradicional. Isso porque criar é abrir-se ao acaso, é estar em risco. Essa é uma marca latente do pensamento pós-metafísico e do contexto em que vivemos.

Da tessitura alcançada até o momento, compreendo que esse modelo de verdade, que atravessou a história do pensamento, procurou eliminar o risco e o acaso do pensar. Entretanto, para colocar em questão o pensamento complexo, antes de tudo, é preciso pensar sobre ele e a sua relação com a verdade e o processo de criação ou, dito de outro modo, é

preciso introduzir o risco e o acaso tanto no pensamento quanto na prática educativa, tendo em vista a emergência de uma saída reflexiva e criativa para a formação pedagógica e a resolução de problemas educacionais contemporâneos. Neste sentido, entendo que a originalidade da função imaginativa está presente numa fusão entre a reflexão sobre traços metafísicos e as formas pós-metafísicas de pensamento que se apresentam na atualidade. Para isso, é necessário assumir a capacidade natural de produzir imagens, que podem levar à liberdade de autotransformação das circunstâncias que o universo educacional enfrenta nos dias de hoje.

O cenário no qual se encontra a educação mobiliza, segundo Arruda (2006), em especial aqueles que têm a responsabilidade de formar gerações, visando sempre à qualificação e à formação melhor: os educadores. Como profissional da área da educação, ofereço-me à tentativa de mostrar que o processo de criação dá-se também no criar sob os signos do risco e do erro, que permitem o acesso ao que, inicialmente, tratou Arruda, a evocação da imagem que se apresenta como estranha ao campo da consciência e que se vincula à possibilidade de trabalhar com o futuro, como força geratriz do novo, por meio da função simbólica e imaginativa.

Apresentei até aqui uma possibilidade teórica de pensar simbólica e imaginativamente, porém não posso eximir-me da tarefa de transpor isso para a prática. Neste sentido, entendo que o ser humano é capaz de agir simbolicamente empregando as suas condições físicas, que lhe permitem mudar a si e aos outros, derivando daí a sua capacidade de ensinar e aprender, interagindo e modificando o mundo que o cerca. Para Dalbosco (2010, p. 59), “o que nos caracteriza como humanos é a nossa capacidade de interpelar coisas e respondê-las em sua significação, e podemos fazer isso porque somos capazes de criar símbolos e manuseá-los significativamente”. Diante dessa perspectiva, de que o ser humano é capaz de criar símbolos, pode-se compreender que diferentes sujeitos podem construir diversos significados em relação ao mesmo fenômeno e empregá-los em sua prática. Parece-me que, no cerne de tais ponderações, está implícito o mundo da intersubjetividade, que tem a sua base fundada numa epistemologia construcionista, conforme orienta Esteban (2010, p. 51), ao afirmar que “o conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam”. Tais considerações levam-me a pensar no desenvolvimento e na capacidade imaginativa dos sujeitos, nos espaços educacionais formais e não formais, bem como no modo de interpretar as imagens produzidas por esses sujeitos na produção de saberes, conhecimentos e cuidado.

Isso me induz a aprofundar os estudos considerando a concepção de uma cultura do imaginário estabelecida por Durand, na obra: *As Estruturas Antropológicas do imaginário* (2002), que consiste em investigar como as imagens são produzidas, transmitidas e como se dá a sua recepção, sendo o imaginário compreendido como reduto transcendental que permite a simbolização da realidade, pela evocação das imagens visuais arquetípicas, utilizando a arte como linguagem para comunicar tais conteúdos internos. A proposta do autor, além de ser uma reação na segunda metade do século XX à desvalorização ontológica da imagem e do imaginário no Ocidente e aos excessos formais do Estruturalismo das décadas de 60-70 (DURAND, 2004), traz contribuições significativas para o estudo do imaginário, que convida a pensar sobre as suas modalidades em termos de conteúdos dinâmicos, como meio fundamental para a compreensão das bases simbólicas do pensamento humano.

Sob a mesma perspectiva traçada até aqui, o autor defende que o pensamento ocidental teve como tradição desvalorizar, ontologicamente, a imagem e, psicologicamente, a imaginação como fomentadora de erros e falsidades. Destaca que, embora todo o esforço de Sartre para descrever o funcionamento específico da imaginação, a estética sartreana subtraiu a compreensão da imaginação, limitando-a a uma aplicação restrita do método fenomenológico, bem como confundiu a afirmação perceptiva ou conceitual do mundo e as fantasias irrealizantes da imaginação.

Finalmente, esta “pobreza essencial” que constitui a imagem e se manifesta especialmente no sonho “também assemelha-se muito ao erro no espinosismo” e a imagem torna-se assim “fomentadora de erro”, como para os metafísicos clássicos. Ainda por cima, o papel da imagem na vida psíquica é rebaixado ao de uma possessão quase demoníaca, o nada tomando uma espécie de consistência “mágica” pelo caráter “imperioso e infantil” da imagem que se impõe obstinadamente ao pensamento (DURAND, 2002, p. 23).

Avesso a essa subtração do papel da imaginação, Durand (2002), em sua tese, concede acesso a uma abordagem do imaginário que parte de uma discordância da desvalorização das imagens, acrescentando que tal desvalorização é proveniente de perspectivas teóricas que ressaltaram a racionalidade, em detrimento da compreensão dos aspectos da realidade que contemplassem o inconsciente, a imaginação, a fantasia, os mitos e a subjetividade. Faz isso destacando o aspecto simbólico em sua dimensão analógica da imagem.

O *analogon* que a imagem constitui não é nunca um signo arbitrariamente escolhido, é sempre intrinsecamente motivado, o que significa que é sempre símbolo. É finalmente, por terem falhado na definição da imagem como símbolo que as teorias citadas deixaram evaporar a eficácia do imaginário (DURAND, 2002, p. 29).

Para o autor, a imagem manifesta-se através do signo, mas não é o signo, diferindo dele, é símbolo, “um hormônio do sentido – da liberdade” (DURAND, 2002, p. 30). Assim, o signo articula-se à imagem e ao símbolo, abrigando-os em sua materialidade significante.

Essa é uma perspectiva diferente do que pensavam os psicanalistas Freud e Adler. O primeiro classificou os símbolos conforme o esquema da bissexualidade humana e o segundo, sob o esquema da agressividade, ambos compreendendo como sendo a imaginação o resultado do conflito entre as pulsões e o recalçamento social, o que, segundo Durand (2002), configura o vício da psicologia geral, de que a explicação dá conta do fenômeno. Na tentativa de romper com essa visão linear, mas tomando cuidado para não cair nos ímpetos intuitivos da imaginação, o autor propõe uma investigação antropológica. Deixa claro que “o imaginário não é mais do que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais dos sujeitos” (DURAND, 2002, p. 41). Concordando com Lewin, para quem o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio é símbolo; com Piaget, para quem as representações subjetivas explicam-se pelas acomodações anteriores do sujeito, ao meio objetivo; com Bachelard, o qual defende que os símbolos não devem ser julgados por suas formas, mas por sua força (DURAND, 2002).

A partir disso, Durand (2002, p. 47) toma como ponto de partida uma classificação psicológica dos símbolos, as “imagens motrizes”, que funcionam como categorias vitais da representação, buscando na reflexologia betchereviana<sup>17</sup> o princípio da noção de “gestos dominantes”, que se classificam no homem/mulher de três formas: 1) a da posição com o seu caráter ascensional; 2) da nutrição com as suas atividades de assimilação; 3) a copulativa com o seu aspecto rítmico. Para o autor, esses gestos dominantes são intimações subjetivas do sujeito que, quando articuladas às intimações objetivas do meio cultural, possibilitam a relação de cada gesto a uma matéria ou técnica. A primeira dominante no humano é a de “posição” ou postural que coordena ou inibe todos os outros reflexos, implicando matérias luminosas e visuais, de separação ou purificação, em que a horizontalidade e a verticalidade na criança são percebidas desde tenra idade e os seus símbolos principais são armas, objetos penetrantes etc.

Segundo Durand (2002, p. 48), “numa tal dominante reflexa se acumulam o *analagon* afetivo e o *analagon* cinestésico da imagem”. Na segunda dominante, da nutrição ou

---

<sup>17</sup> Ver Cf. M. Minkhowsky, *L'état actuel de l'étude des réflexes*; J. Déjerine, *Sémiologie du système nerveux, cap.IX, “Sémiologie des reflexes”, in Traité de pathologie générale* de Ch. Bouchard, t. V. Estudo feito, primeiramente, por Vedensky e, depois, por Betcherev e sua escola sobre as dominantes reflexas de maneira sistemática sobre os primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de “acomodações” mais originários na ontogênese. Documento indicado por Durand (2002).

digestiva, que se manifesta por reflexos de sucção labial e de orientação correspondente da cabeça, deglutição e defecação, cujos reflexos são provocados por estímulos externos ou pela fome, relacionam-se as matérias de profundidade, da água, da terra, inclinando-se para os devaneios da bebida e do alimento, suscitando como símbolo a taça, o cofre, por exemplo. Admite-se ainda uma terceira dominante reflexa: a copulativa, em que se afirma que é sob o signo do ritmo que se desenrola o ato sexual, estando, assim, relacionada aos gestos rítmicos, aos ciclos das estações e aos instrumentos de fricção, tendo como símbolo a roda. Neste sentido, posição, nutrição e copulação são reações inatas do caráter dominante, podendo ser considerada como princípio de organização, como modalidade sensório-motora. Dessa forma, correspondem à dominante postural os esquemas da verticalização ascendente e da divisão manual ou visual; à dominante digestiva os esquemas da descida, do acocoramento na intimidade e do esconderijo e à dominante copulativa os esquemas rítmico, dialético, progressista e o poder de repetição. Essas dominantes reflexas correspondem, segundo Durand (2002), às modalidades: heroica, mística e sintética do imaginário.

Encontra-se, na fundamentação dessa teoria, uma lógica retórica, em que cada gesto dominante determina uma sintaxe particular. “É a retórica que assegura a passagem entre o semantismo dos símbolos e o formalismo da lógica ou o sentido próprio do signo” (DURAND, 2002, p. 215). Segundo o autor, isso se configura como um “esquematismo transcendental”, que veremos com maior detalhamento no decorrer do texto, mas que se refere a uma determinação do eufemismo, que constituirá as tentativas de formalização do pensamento. Neste sentido, as modalidades do gesto postural privilegiam a hipérbole; do gesto de nutrição, a antífrase e as do gesto copulativo, a hipotipose. As modalidades do gesto postural privilegiam os exageros, a expressão dramática de uma ideia. O gesto de nutrição relaciona-se à utilização de uma expressão com sentido invertido ao original, o que se apresenta no trabalho como dupla negação. O gesto copulativo, à ideia de repetição.

Diante dessa configuração, a retórica com a sua função eufemizante ganha destaque no estudo do imaginário e do processo de criação por seu caráter relacional, imagem e sentido, e que se dá por meio do símbolo.

Assim, em seu trabalho, Durand (2002, p. 61) trata da dimensão arquetípica como “ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais”. Apoiando-se numa concepção junguiana, pois, segundo Jung (2008), o inconsciente também apresenta a capacidade de examinar, assim como o consciente, e faz isso muitas vezes por meio de sonhos, só que cunhado numa base de deliberações instintivas, enquanto o consciente é prerrogativo da consciência, selecionando os seus conteúdos de acordo com a razão e o conhecimento. “O



inconsciente, no entanto, parece ser dirigido principalmente por tendências instintivas, representadas por formas de pensamentos correspondentes – isto é, por arquétipos” (JUNG, 2008, p. 97). Por si só, pode ser considerado um sistema virtual, invisível, sendo que o inconsciente é o responsável por fornecer a forma arquetípica que o tornará sensível à consciência; que, por sua vez, é preenchida imediatamente pelo consciente e seus elementos de representação, conexão ou analogias (DURAND, G., 1988). Para o filósofo e antropólogo, “o arquétipo é, portanto, uma forma dinâmica, uma estrutura que organiza as imagens, mas sempre ultrapassa as concretudes individuais, biográficas, regionais e sociais de formação das imagens” (DURAND, G., 1998, p. 60). Seguindo nessa trilha do pensamento junguiano, Durand entende que é a função simbólica capaz de unir os contrários, mais precisamente, unir o sentido consciente que capta e recorta os objetos e a matéria-prima, a imagem que emana do fundo do inconsciente; o casamento em que dois elementos fundem-se sinteticamente no pensamento simbolizante. O sonho pode ser uma via na qual esse processo acontece, sugerindo que a mente substitua o processo de raciocínio do pensamento consciente pela tarefa de prognosticação, assumindo, assim, iniciativa própria. Nesse solo, constituem-se as ideias comuns com os mitos.

Para contribuir com o diálogo entre Jung e Durand que se estabelece aqui, busco, nos estudos de Campbell (2014), uma explanação sobre a relação entre sonho e mito. O sonho é uma experiência particular que busca, no íntimo humano, suporte para vivências conscientes, enquanto o mito é sonhado pela sociedade. Para ele, “O mito é o sonho público, e o sonho é o mito privado” (CAMPBELL, 2014, p. 42). Essa consideração leva-me a pensar como os sujeitos compreendem a significação de seu mito privado em relação ao sonho social. Segundo Campbell (2014), o ser humano pode ter sérios problemas, se forçado a viver num sistema em que os seus sonhos privados estiverem em desacordo com a mitologia pública. O autor destaca que muitos sujeitos visionários ou heróis chegam muito perto do limite da neurose pelo fato desse descompasso, pois precisaram afastar-se da proteção social, a fim de lutarem corajosamente, enfrentando julgamentos para que novas possibilidades de experiências interpretativas pudessem ser experimentadas por eles próprios e outras pessoas.

Nessa composição, o sonho baseia-se numa constituição de experiências que, de alguma forma, significa algo para o sujeito sonhante, mas do qual ele ainda não tomou consciência; a partir da interpretação do sonho, pode ganhar caráter simbólico. Neste sentido, Durand (2002) defende que o que diferencia o arquétipo do símbolo é a sua universalidade

constante e a sua adequação ao schème<sup>18</sup>. No prolongamento dessa noção, trata do mito como um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e schème. Corroborando com Borges (2003) no sentido de que, primeiramente, ele é vivido, mas acrescentando que ele já pode ser um esboço de racionalização, uma vez que explicita uma noção de schème.

Além disso, o autor sistematiza aquilo que a teoria junguiana deixou em aberto, ou seja, uma terminologia precisa acerca da imagem e do imaginário e uma arquetipologia geral. Para ele, os símbolos, arquétipos e sistemas conceituais da cultura humana são organizados, segundo eixos imaginais, que chama de regimes modais do imaginário, categorizando-os e distinguindo-os em: diurno e noturno; que não são “agrupamentos rígidos de formas imutáveis” (DURAND, 2002, p. 64). O primeiro regime, o Diurno, é caracterizado pela antítese polêmica das modalidades heroicas, cuja simbologia expressa-se pela distinção e oposição entre os símbolos; por um lado, teriomorfos, nictomorfos, catamorfos; por outro lado, solares, ascensionais, espetaculares e diairéticos e estão relacionados a epifanias imaginárias da angústia humana diante da temporalidade. O segundo regime da imagem, o Noturno, é caracterizado, ao contrário, pelos símbolos de inversão, pela simbólica da intimidade, do aprofundamento e da penumbra das estruturas místicas ou pela simbólica historicizante, progressista ou cíclica das estruturas sintéticas.

Assim, as imagens que podem ser compreendidas como pertencentes ao Regime Diurno representam ideias como verticalidade, ascensão, heroísmo, iluminação, poder paterno, masculinidade, racionalidade, ação, agressividade, dominação, exibição, liberdade; ideias que remetem à clareza, à razão e à objetividade, dicotomizando o que é excluído dessas denominações. São representadas por símbolos de purificação, desfeminização, separação, mais especificamente por meio da representação de cabeças, dentes, céu, fogo, rei, guerreiro, cavalo, pássaros, animais ferozes, entre outros. Já no Regime Noturno, por outro lado, as imagens são concernentes a ideias de descida, trevas, profundidade; o materno e eterno, feminino, nutrição, refúgio. No quadro a seguir apresento de forma mais estruturada o que Durand (2002) propõe:

---

<sup>18</sup> Optei por manter a escrita original do francês para não correr o risco de levantar inúmeras possibilidades de compreensão e afastar-me, assim, da ideia do autor que usa essa terminologia para tratar da intenção do gesto.

Quadro 1 - Classificação isotópica das imagens.

REGIMES OU POLARIDADES	DIURNO		NOTURNO			
	ESQUIZOMÓRFICAS (ou heróicas)		SINTÉTICAS (ou dramáticas)		MÍSTICAS (ou antifrásicas)	
Estruturas	1ª idealização e "recoo" autístico. 2ª diairetismo ( <i>Spaltung</i> ). 3ª geometrismo, simetria, gigantismo. 4ª antítese polêmica.		1ª coincidência "oppositorum" e sistematização. 2ª dialética dos antagonistas, dramatização. 3ª historização. 4ª progressismo parcial (ciclo) ou total.		1ª redobramento e perseveração. 2ª viscosidade, adesividade antifrásica. 3ª realismo sensorial. 4ª miniaturização (Gulliver).	
Princípios de explicação e de justificação ou lógicos	Representação objetivamente heterogeneizante (antítese) e subjetivamente homogeneizante (autismo). Os Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO, de IDENTIDADE funcionam plenamente		Representação diacrônica que liga as contradições pelo fator tempo. O Princípio de CAUSALIDADE, sob todas as suas formas (espec. FINAL e EFICIENTE), funciona plenamente.		Representação objetivamente homogeneizante (perseveração) e subjetivamente heterogeneizante (esforço antifrásico). Os Princípios de ANALOGIA, de SIMILITUDE funcionam plenamente.	
Reflexos dominantes	Dominante POSTURAL com os seus derivados <i>manuais</i> e o adjuvante das sensações à distância (vista, audiodifusão).		Dominante COPULATIVA com os seus derivados <i>rítmicos</i> e os seus adjuvantes sensoriais (quinésicos, músico-rítmicos, etc.).		Dominante DIGESTIVA com os seus adjuvantes <i>cenestésicos, iêrmicos</i> e os seus derivados <i>táteis, olfativos, gustativos</i> .	
Esquemas "verbais"	DISTINGUIR		LIGAR		CONFUNDIR	
	Separar ≠ Misturar	Subir ≠ Cair	Amadurecer Progredir	Voltar Recensar	Descer, Possuir, Penetrar	
Arquétipos "atributos"	Puro ≠ Manchado Claro ≠ Escuro	Alto ≠ Baixo	Para a frente, Futuro	Para trás, Passado	Profundo, Calmo, Quente, Íntimo, Escondido	
Situação das "categorias" do jogo de Tarô	O GLÁDIO	(O Cetro)	O PAU	O DENÁRIO	A TAÇA	
Arquétipos "substantivos"	A Luz ≠ As Trevas. O Ar ≠ O Miasma. A Arma Heróica ≠ A Atadura. O Batismo ≠ A Mancha.	O Cume ≠ O Abismo. O Céu ≠ O Inferno. O Chefe ≠ O Inferior. O Herói ≠ O Monstro. O Anjo ≠ O Animal. A Asa ≠ O Réptil.	O Fogo-chama. O Filho. A Árvore. O Germe.	A Roda. A Cruz. A Lua. O Andrógino. O Deus plural.	O Microcosmo. A Criança, o Polegar. O Animal <i>gigogne</i> . A Cor. A Noite. A Mãe. O Recipiente.	A Morada. O Centro. A Flor. A Mulher. O Alimento. A Substância.
Dos Símbolos aos Sistemas	O Sol, O Azul celeste, O Olho do Pai, As Runas, O Mantra, As Armas, A Vedação, A Circuncisão, A Tonsura, etc.	A Escada de mão, A Escada, O Bétulo, O Campanário, O Zigarette, A Águia, A Calhandra, A Pomba, Júpiter, etc.	O Calendário, A Aritmologia, a Tríade, a Tétrade, a Astrobiologia		O Ventre, Engolidores e Engolidos, Kobolds, Dáctilos, Osíris, As Tintas, As Pedras Preciosas, Melusina, O Vêtu, O Manto, A Taça, O Caldeirão, etc.	O Túmulo, O Berço, A Crisálida, A Ilha, A Caverna, O Mandala, A Barca, O Saco, o Ovo, O Leite, O Mel, O Vinho, O Ouro, etc.
			A Iniciação, O "Duas-vezes nascido", A Orgia, O Messias, A Pedra Filosofal, A Música, etc.	O Sacrifício, O Dragão, A Espiral, O Caracol, O Urso, O Cordeiro, A Lebre, A Roda de fiar, O Isqueiro, A <i>Baratte</i> , etc.		

Fonte: Durand, 2002, p. 441.

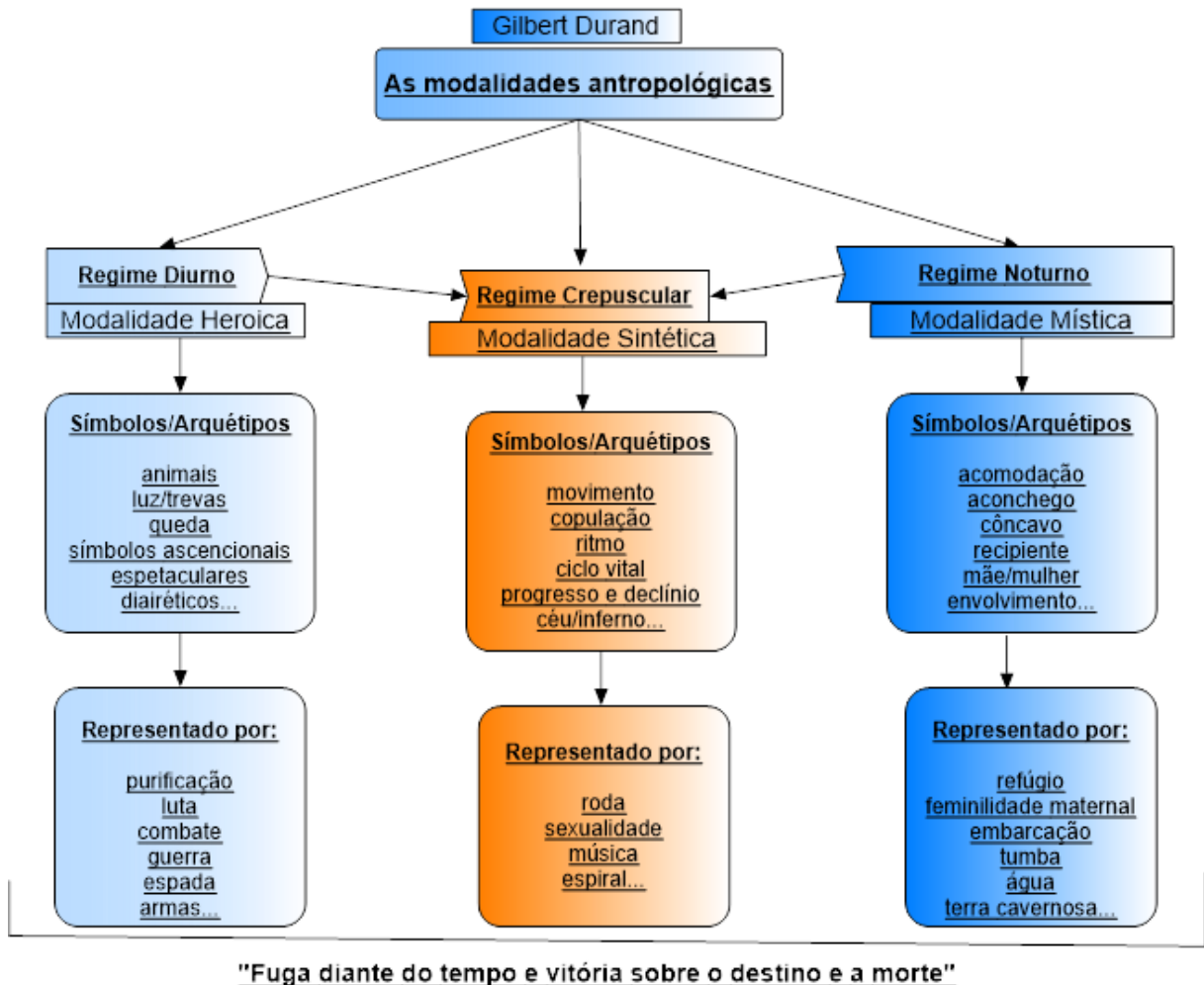
Dessa forma, as imagens simbólicas não são interpretadas isoladamente, mas a partir das relações que estabelecem entre si, de seu arranjo e convergência em torno de uma determinada modalidade. Assim, a imagem do fogo pode ser tanto um símbolo Diurno, quando é a arma de ataque do herói contra um monstro devorador; um símbolo de espiritualização, intelectualização e purificação (modalidade heroica) (DURAND, 2002, p. 173), quanto Diurno-Noturno ao ser símbolo de iniciação, quando é a brasa que queima o corpo do neófito durante o ritual de passagem ou o fogo como ilustração do ato sexual, rítmico dos mamíferos (modalidade sintética) (DURAND, 2002, p. 333). Além disso, pode ser Noturno relativo à intimidade e ao aconchego, quando é o calor que aquece uma cabana ao cair da tarde, ou quanto ao senhor do fogo, sendo sujeito de paixão e ações contrárias, dotado de poder de curar, cicatrizar pelo fogo (modalidade mística) (DURAND, 2002, p. 307).

Segundo Strôngoli (1998), em sua obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand criou apenas dois regimes: o Diurno, regido por uma única modalidade de figurativização de imagens, a heroica, que, sendo dialética, configura-se por um grupo que contempla as manifestações do medo, e outro que contempla as manifestações sobre como combatê-lo, por isso, representado pela antítese. O Noturno é constituído pelas modalidades: mística e sintética. Durand baseou-se na reflexologia proposta por Betchereve, psicólogo, que indicou a dominante postural e de nutrição. Posteriormente, ancorado pelo terceiro reflexo: copulativo, Durand (2000) direcionou a sua dinâmica corporal. Porém, décadas depois, teóricos da área discutem sobre a possibilidade do autor chamar de modalidades<sup>19</sup> o que chamou de estruturas e considerar que, como a modalidade sintética participa tanto do Regime Diurno quanto do Noturno, configura-se de forma diferente, devendo constituir um regime à parte. Diante disso, Strôngoli (1998) propõe que esse terceiro regime seja denominado Crepuscular; isso porque a sua principal imagem é a da reunião dos contrários, assim como no instante em que o sol e a lua encontram-se e pode-se ter uma perspectiva tanto do dia como da noite (STRONGOLI, 1998). Tento mostrar a seguir um mapeamento dessa atualização.

---

<sup>19</sup> Optei por usar a terminologia modalidades neste trabalho por considerar que não se trata de uma pesquisa estruturalista. Porém, tenho ciência de que alguns autores como Danielle Rocha Pitta entendem que Durand por ser estruturalista continuaria a usar o termo estruturas do Imaginário.

Figura 1 - Modalidades Antropológicas (Durand).



Fonte: Elaborada pela autora.

A terminologia trazida por Strongoli (1998) foi discutida e aprovada por Durand, uma vez que esse regime mantém a sua simetria com os dois regimes anteriores. Levando em consideração que o sujeito normal, dependendo da situação em que se encontra, alterna tais regimes, porém privilegia sempre um deles, isso permite-lhe classificar a forma de reagir frente à angústia ou ao medo, podendo referir-se ao regime Diurno, Noturno ou Crepuscular tendo uma atitude:

- heroica para os que dinamizam mais o gesto ascensional e a constelação de imagens que remetem para a ação de afrontar o perigo;
- mística para os que atualizam mais os gestos de assimilação e as imagens que figurativizam o refúgio, a intimidade ou as atividades de reconciliação em face a seus problemas;
- sintética para os que mobilizam mais o gesto cíclico, utilizando os símbolos das mudanças sincrônicas ou diacrônicas diante da adversidade (STRÔNGOLI, 1998, p. 103).

Ao considerar as reações humanas fazendo referência aos regimes explicitados aqui, ampliam-se os entendimentos provenientes de uma morfologia classificadora das estruturas do imaginário, abarcando, assim, uma fisiologia da função da imaginação. Proponho a sair da circunstância classificante dos verbos, substantivos, para o funcionamento do organismo imaginativo, as suas funções. Isso seria uma fantástica transcendental, que não é motivada pelas coisas, mas por uma maneira de carregar universalmente as coisas, com um sentido segundo, com um sentido que seria a coisa do mundo, mas universalmente partilhada, como se houvesse uma realidade idêntica e universal do imaginário (DURAND, 2002). Essa foi a proposta durandiana que tomo como empréstimo para o desenvolvimento de minha prática de trabalho, entendendo, assim como ele, que essa fantástica é capaz de elaborar, além de uma consciência teórica, o auxílio à ação. Tendo em vista que a cultura é constituída pela educação, segundo o autor, trata-se de um conjunto de modalidades dessa fantástica em que o semantismo do símbolo é sinônimo de criação do homem, onde o imaginativo e o útil misturam-se: “é por esta razão que cabanas, palácios e templos não são formigueiros nem colmeias, e que a imaginação criadora ornamenta o menor utensílio a fim de que o gênio do homem não se aliene nelas” (DURAND, 2002, p. 397).

Cavinato (2011), em sua tese, também apontada no estado da produção de conhecimento deste trabalho, concluiu, com a sua investigação, que processos simbólicos vividos tanto no nível pessoal como no grupo, reabilitam o equilíbrio das dimensões psíquicas humanas, rompendo com uma imaginação sedentária. O que, para Durand (2002), traduz-se por função fantástica e que, para a autora antes mencionada, transformam a realidade pedagógica, atribuindo sentido à vida, uma vez que “a conquista da linguagem simbolizante ocorrida na infância é atualizada, um aprendizado ocorrido na infância é resgatado à luz da vida adulta e remitificado ritualmente” (CAVINATO, 2011, p. 141). A partir desse conhecimento de si e do outro, ultrapassam-se limitações pessoais, compartilham-se saberes, alcançando, assim, outras esferas de criação, mantendo-se em contínuo crescimento.

Assim, toda a criação, teórica ou prática, é governada pela função fantástica, ou função primordial do espírito, como chama Durand (2002). Com esse intuito, construo, em forma de oficina, um espaço que possibilite a imaginação de seus participantes “baterem suas asas” e, em seus voos, mostrarem os seus conteúdos imaginários, que, como mencionado no início do trabalho, necessitam de uma linguagem simbólica desenvolvida por meio de diversas estratégias textuais que sirvam como ponte entre a perfectibilidade do imaginário e a imperfectibilidade da ação pelo corpo, numa configuração educativa estética transcendental,

cuja “memória pertence ao domínio do fantástico, dado que organiza esteticamente a recordação” (DURAND, 2002, p. 402).

Apoio-me também na antropologia essencial proposta por Leloup (1998), que propõe com a sua teoria uma aventura lúcida pelo labirinto da inteireza humana, tentando desvelar sentidos na caminhada existencial, compreendendo símbolos visíveis que apontam para o invisível, a fim de mergulharmos rumo ao desconhecido por nossa consciência, mas que nos apresenta a saudade. Uma saudade longínqua enraizada nas profundezas de nosso ser, o que “motiva todas as nossas representações e aproveita todas as férias da temporalidade para fazer crescer em nós, com a ajuda das imagens das pequenas experiências mortas, a própria figura de nossa *esperança essencial*” (grifo do autor) (DURAND, 2002, p. 403).

Esse é o sentido da função fantástica, eufemizar. Por isso, pretendo ser humilde cientificamente, mas tentar teoricamente vislumbrar a vastidão significativa que o horizonte poético possibilita por via das teorias do imaginário, num movimento atenuante-suavizante das nuances teórico-práticas de perquisição.

## 2 PERCORRENDO O CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO

*Feito formiga percorri distâncias carregando as folhas verdes-secas, agora preciso construir o formigueiro, mas como fazer?*

*Empresta-me Castor a sabedoria de quem arquiteta sua casa com diversas entradas e saídas para manter o fluxo de suas experiências, colocando em prática seus ideais, sem esquecer que não faz isso sozinho.*

*Concede-me sua força criadora oh aranha. Você tece sua teia capaz de “capturar” milhares de padrões, mas não permita, que eu teça sozinha o destino de quem cair nela. E que mesmo eu, não fique emaranhada nessa tessitura.*

*Ensina-me Lince, a trazer a tona os segredos esquecidos, tesouros guardados, mantendo sempre em sigilo a identidade de suas fontes. Para que eu possa assim, aprender, seguir viagem, doando e recebendo mutuamente bagagem.*

**Franciele Silvestre Gallina**

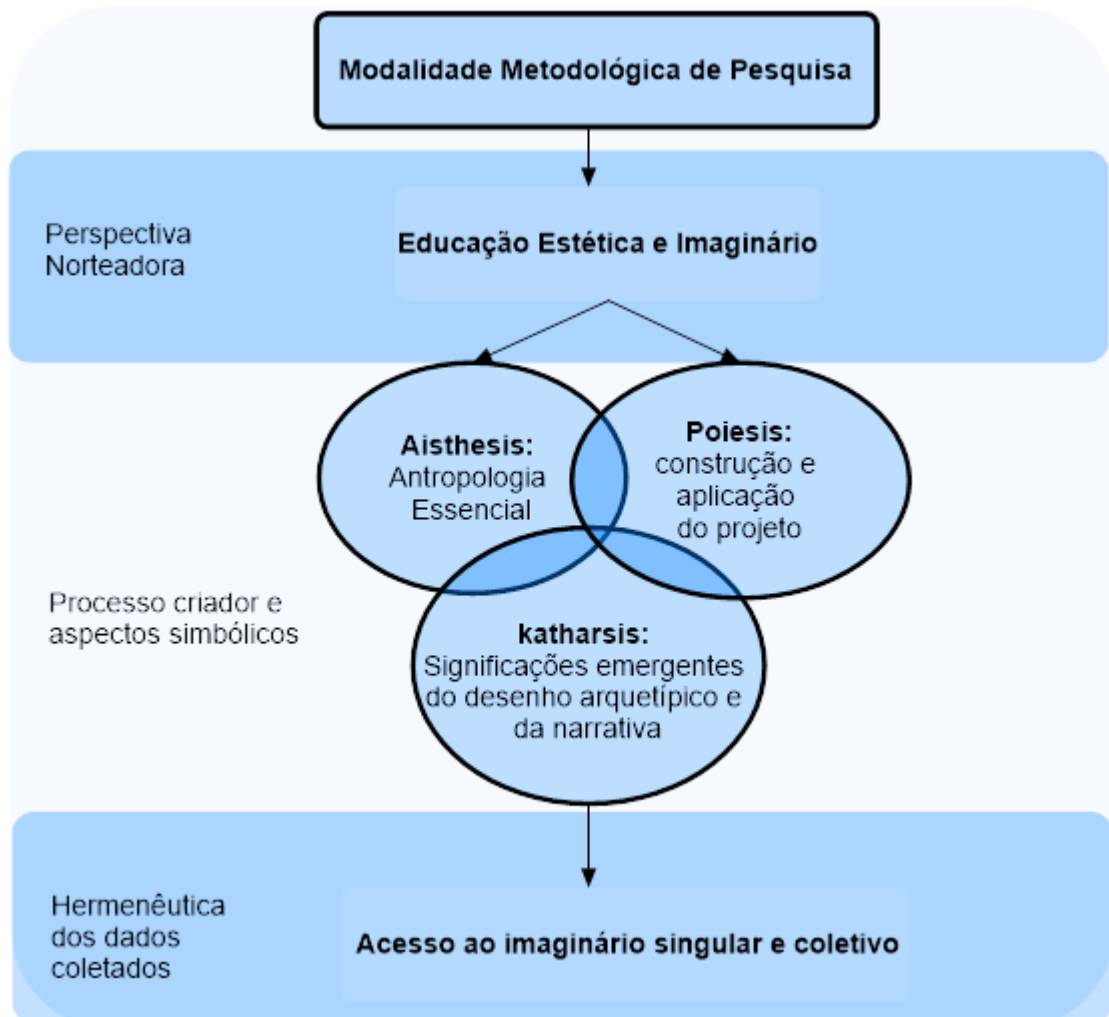
Neste capítulo, percorro um caminho de conexão e entendimentos. Por isso, evoquei o “poder” simbólico dos animais para selar a sintonia com as forças representativas da existência. O que não me impediu de recorrer a conhecimentos científicos, para que pudesse, a partir da relação entre ambos, compreender o humano em sua multidimensionalidade.

Como visto, a pesquisa teve início pela construção do *corpus* teórico, permitindo-me reavivar e encontrar parceiros que me acompanharam em todo o processo. Andei por estradas das ciências sociais, das humanas, da saúde e das artes, refletindo sobre os fios que enlaçariam a construção dessa teia de trabalho. Estabeleci, a partir disso, uma relação teórico-prática que me fez andar entre a fenomenologia e a hermenêutica simbólica como metodologia de pesquisa. Em seguida, escolhi o campo e participantes desta pesquisa, o que me levou à formação dos grupos. Então, comecei a questionar-me sobre como as inúmeras formas de linguagem e como a multidimensionalidade humana poderiam trazer à tona os segredos esquecidos e os tesouros guardados, tão ricos à minha viagem. Abri a minha mochila e retirei de lá os “pertences” dos quais não me desfiz no trajeto: compreensão, respeito, coragem, ética, sensibilidade... Que serviram como base na elaboração e na realização da oficina de educação estética, também para coleta das informações e, posteriormente, para interpretação das acepções encontradas-reveladas neste capítulo.

A seguir, apresento, em forma de figura, o trajeto que percorri.



Figura 2 - Modalidade Metodológica de Pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

Apresentada essa estrutura como organização de investigação, sigo o percurso, descrevendo de maneira detalhada a minha postura de viajante, bem como as paisagens e os sujeitos que encontrei no decorrer da viagem.

## 2.1 Metodologia de pesquisa

Conforme a caminhada feita até aqui, a postura epistemológica que assumi neste estudo, as concepções teóricas abordadas na fase exploratória da pesquisa, a metodologia de trabalho desenvolvida para estabelecer o recorte empírico, de campo, que visou à construção de um conjunto de técnicas que possibilitassem o acesso à realidade subjetivo-objetiva, bem como a emersão de significações que apontassem ao imaginário singular ou coletivo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio dos instrumentos usados, para confirmar ou refutar

as ideias levantadas no embasamento teórico, é preciso pensar no tratamento dos dados, com intuito de fundar um momento de compreensão do relacional científico, criativo. Por esse motivo, busco nas considerações de Minayo um direcionamento para tal, pois, segundo ela, o trabalho científico é trilhado em duas direções: “numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas” (MINAYO, 2001, p. 13). O pesquisador nessa trajetória precisa saber que o conhecimento construído é aproximado e também expresso pelas significações, feições e ações humanas e, mesmo sem a pretensão de compreender tais significações de forma perfeita ou completa, mesmo sem apontar uma verdade universal, ainda assim pode criar sustentando-se em instrumentos e teorias que possibilitem a emergência e o entendimento do novo.

O reconhecimento da configuração anteriormente sinalizada dá-se porque a perspectiva assumida aqui não se opõe à objetividade, mas busca alcançá-la ao contemplar o significado proveniente da dimensão subjetiva, para compreender as ações desenvolvidas pelos sujeitos. Esse caráter de compreensão intrínseca dos fenômenos – sejam eles na esfera do singular ou do social, bem como da construção, reconstrução, transformação do cenário existencial –, indica que o presente trabalho adota uma metodologia qualitativa. Sob o viés dessa concepção, busco abranger um espaço mais profundo dos processos e relações, para alcançar, mesmo que imperfeitamente, o que Minayo (2001, p. 23) chama de abordagem qualitativa, aquela que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, preciso deixar claro que, a partir dessa visão, os dados qualitativos e os números não se opõem; ao contrário, complementam-se por uma interação dinâmica. Por isso, penso metodologicamente numa lógica sensível de compreensão das significações que constroem realidades sociais, o que, para Minayo (2001, p. 24), coloca a subjetividade como “o fundamento do sentido da vida social e defende-a como constitutiva do social e inerente à construção da objetividade nas ciências sociais”.

No meu ponto de vista, a palavra-chave dessa configuração é interpretação. Logo, traço nesta pesquisa qualitativa uma díade metodológica interpretativista, uma vez que, inicialmente, trabalhei uma postura fenomenológica, considerando que se trata de uma investigação centrada na compreensão de vivências ligadas às implicações da formação humana, que contribui para a experiência subjetiva imediata dos fatos como são percebidos, tentando retornar também aos conteúdos inconscientes da personalidade humana, ou seja, deixar emergir os conteúdos da experiência antes de atribuir-lhes algum sentido, evitando

interpretar imediatamente. “Voltar às coisas mesmas (*to the things themselves*) é o lema que representa a essência do movimento fenomenológico; voltar à experiência pré-racional, à experiência vivida; não se refere a sensações sensitivas passivas, mas a percepções” (ESTEBAN, 2010, p. 65).

Devido a pesquisas desenvolvidas anteriormente, entendo essa metodologia como possibilitadora de um recomeçar incessante que recusa cristalizações em sistemas acabados e fechados, como a proposta por Merleau-Ponty (1999), pois, concluo que o inacabado não constitui sinal de fracasso ou indefinição, mas uma maneira de a fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa, visto que parte da compreensão de nosso próprio viver; ao percebermos novas características do fenômeno, ressignifica-se fazendo surgir nova interpretação que levará a outra compreensão.

Diante disso, admito no decorrer do trabalho uma atitude metodológica que contempla a relação entre a fenomenologia existencial e a hermenêutica simbólica, dentro do enfoque interpretativo em que os fenômenos emergentes da consciência humana, tratada aqui como histórica e sociocultural, expressam-se por meio da linguagem. Neste sentido, busco ampliar a investigação agindo na via de interpretar as expressões que emergirão na pesquisa. Para tanto, apoio-me na corrente hermenêutica que vem do grego *Hermeneuein*, que significa interpretar, compreender. Nessa direção, o ato interpretativo assume a função de desvelar-velar-revelar na construção de sentidos frente ao mundo e à vida, sendo a linguagem o campo da experiência existencial que trata da concepção hermenêutica.

Na esteira desse pensamento hermenêutico (compreensivo) da linguagem, cabe destacar o trabalho de Cassirer em sua *Filosofia das formas simbólicas*, em que faz uma interpretação simbólica da cultura do ponto de vista antropológico, relacionando experiência antropológica e práxis humana, bem como as suas diversas obras fundamentadas na investigação da história do pensamento, voltando-se mais a uma linguagem científica, bem como lembra Gilbert Durand, cujo pensamento é definido como um estruturalismo figurativo e encontra-se presidido pela figura mítica de *Hermes*, o conciliador dos contrários, também mediador entre o humano e o divino, privilegiando uma linguagem mítica (GARAGALZA, 1990). Mesmo reconhecendo que existem diferenças no pensamento dos autores citados, cabe destacar que todos concordam com a tese central da hermenêutica: não há conhecimento sem interpretação.

Tomo como ponto de partida essa afirmação, bem como o caráter dual, intermediador hermenêutico capaz de complementar polaridades. Assim, preciso adentrar aqui num enfoque hermenêutico simbólico, acolhedor de verdades, concebendo-as como sentido. Isso porque

investiguei o universo imaginário de estudantes e profissionais a partir do cuidado de si para a produção de conhecimento. Entendo que, no universo de saberes, de conhecimentos e de cuidado, só podemos ser referência no diálogo com o outro a partir da experiência vivida por nós mesmos. Essa visão também dissemina o pensamento durandiano, uma vez que busca nos estudos de Novalis (1840) a ideia que o mergulho em si mesmo é possibilidade de ascensão a uma realidade exterior. Nas pesquisas de Hugo, a reflexão explicita que:

é dentro de si mesmo que se deve olhar o exterior. O profundo espelho sombrio está no fundo do homem. Aí é o claro e escuro terrível [...] é mais que uma imagem, é o simulacro, e no simulacro há qualquer coisa de espectro... Ao debruçarmo-nos neste poço... descobrimos a uma distância de abismo, num círculo estreito, o mundo imenso (HUGO, 1938, p. 236 apud DURAND, 2002, p. 209).

Baseada nessa premissa, recorro a um conhecimento gnóstico, capaz de captar o sentido que emerge do conhecimento, pela via da experiência vivida e sentida, consentida, como apresentada por Garagalza (1990, p. 24-25), que acrescenta: *“Con ello el símbolo comparece como el único medio (medium) a través del cual el sentido puede manifestarse y realizarse, e. d., como auténtica mediación de la verdad, puesto que la verdad es ahora concebida como sentido”*. Na trilha desse pensamento, configura-se, em meados da década de trinta do século passado, em uma pequena cidade da Suíça, o Círculo de Eranos, um grupo formado por filósofos e cientistas que influenciou importantes pensadores ocidentais, cujo objetivo foi repensar a questão central do sentido.

*Eranos justifica su nacimiento y existencia en cuanto encuentro interdisciplinar de carácter filosófico-científico entre diferentes “sabios” reunidos desde su perspectiva típica o específica en torno a cuestiones empero comunes o arquetípicas: el sentido de la vida y de existencia humana, la pregunta radical por Dios - el bien - y el diablo - el mal -, la capacidad de la razón (occidental) y sus límites (orientales), la vivencia del amor y la muerte. Singular interés obtendrá en el Círculo Eranos la sabiduría perdida del mito y la gnosis, la Cábala y la tradición alquímico-hermética, por cuanto constituyen modos de pensar sobreesidos por la triunfante razón occidental. Ahora bien, el interés de Eranos se centra en el replanteamiento radical de la cuestión central del sentido (ORTIZ-OSÉS, 1994, p. 24).*

Olga Fröbe-Kapteyn [1881-1962] e o fenomenólogo da religião Rudolf Otto [1869-1937] construíram e escolheram o nome do grupo: Eranos, que, em grego, significa comida em comum. Além do nome, idealizou-se, nesse encontro, um projeto intelectual, que teve como objetivo diminuir as distâncias culturais que separam Oriente e Ocidente, bem como buscar respostas que reduzissem os sintomas causados por essa fragmentação. A fundadora Olga Fröbe também encontrou as suas ideias com as de Carl Gustav Jung e essa aproximação

selou definitivamente o perfil teórico do Círculo de Eranos, pois foi possível conjugar a fenomenologia das religiões de Otto com a psicologia arquetípica de Jung, uma vez que, a partir daí, o psicólogo redefiniu uma série de significações em torno do *arquétipo*, que passou a ser entendido como um reservatório cultural de modalidades simbólicas do inconsciente coletivo depositado numa complexa rede de sentidos. Desse modo, configurou-se a hermenêutica das profundidades (ORTIZ-OSÉS, 1994).

Nessa composição, cabe citar a participação de pensadores de várias nacionalidades, como Mircea Eliade, Henry Corbin, Hebert Read, Joseph Campbell, Gershom Scholem, Erich Neumann, James Hillman, Gilbert Durand, entre outros que, na convergência de seus pensamentos, passaram a reunir-se em Ascona, sede do Círculo, na tentativa de transcender o pensamento objetivista ocidental. Então,

*su mayor esfuerzo consiste en eliminar los símbolos, sustituyéndolos por signos, y en establecer una ruptura o separación entre el 'yo pienso' y las cosas pensadas, entre subjetividad y objetividad, con lo que instaura un dualismo de base en el que queda atrapada* (GARAGALZA, 1989, p. 133).

Ainda na obra citada, o autor afirma que foi partindo dessa tradição que Durand desenvolveu uma série de princípios teóricos que inevitavelmente confrontaram-se com certos princípios da dogmática ciência racional da sociedade ocidental, propondo, assim, uma atualização da metodologia hermética e apresentou-a sob a forma de quatro postulados:

O primeiro postulado baseia-se na perspectiva de não metricidade do pensamento, ou seja, o conhecimento não é concebido por uma simples formalidade pragmática diante da realidade, em que determinados resultados terão de ser atingidos somente pelo valor funcional que esse conhecimento pode trazer. Esse posicionamento rejeitava qualquer concepção baseada numa análise quantitativa, em favor dos aspectos qualitativos. Isso porque a matéria não se presta somente ao conhecimento objetivo, em que a ciência extrai determinados valores técnicos, mas num pensamento simbólico que oculta muitos sentidos (GARAGALZA, 1989).

O segundo postulado refere-se ao não causalismo objetivo, que se opõe à fábula ideológica e rejeita a ideia de que existe, segundo a perspectiva histórica, um causalismo objetivo e linear dos acontecimentos culturais, propondo uma concepção cíclica e repetitiva do tempo. Neste sentido, acreditar nos acontecimentos históricos é tão fabuloso como acreditar nas histórias que os mitos narram (GARAGALZA, 1989).

O terceiro é o postulado do não agnosticismo, que, para Durand, trata-se de revelar o mistério oculto das coisas através de uma metodologia compreensiva e não explicativa, propondo a construção de um saber sem limitações (GARAGALZA, 1989).

O quarto e último postulado diz respeito ao não dualismo que se opõe ao princípio aristotélico do terceiro excluído em favor de um terceiro presente, no qual os elementos contraditórios ficariam reunidos por uma semelhança interna. Contudo, não se quer afirmar que, com isso, estejam superadas as contradições, pois as suas partes preservam os contrários, mas de forma que nessa concepção estejam impedidos os reducionismos (GARAGALZA, 1989).

Debruçando-me sob esses postulados garagalzianos e sob a teoria durandiana, entendo que o mito apresenta-se sob os pilares da linguagem e compreendo que contenha o seu próprio sentido, sendo o seu princípio a repetição que comunica o rito e remete ao imaginário. Segundo Durand (2004), no pensamento platônico, existe a sabedoria que muitas verdades revelam-se pela intuição visionária da alma, que a tradição grega conhecia como mito e que possibilita ao ser humano pensar a sua relação com o mundo e materializá-la pelo discurso mítico. Jung (2008) comunga dessa concepção acrescentando que na vida do ser humano existe um conflito entre liberdade e segurança que o atormenta, podendo o ponto de encontro entre as duas polaridades ser desenvolvido por meio de ritos. Eles permitem às pessoas e aos grupos unir as suas forças de oposição, sendo donos de si e alcançando um equilíbrio duradouro em suas vidas, mesmo quando se lançam ao coletivo. Essa afirmação traz a ideia comum da força do mito e a relação do mundo singular e a sua projeção no universo simbólico coletivo. “É perceptível a necessidade de transfiguração do mito como abstração, ideia, inconsciente ou arquétipo, em materialidade – imagem arquetípica, manifestação discursiva oral, escrita, pictural, escultural, folclórica, etc.” (SILVA; RAMALHO, 2007, p. 258), uma vez que ele é real.

Neste sentido, será que o desenvolvimento de processos educativos estéticos permeados por diversos rituais que indicam um caminho de autoconhecimento e expansão da consciência possibilitaria a ressignificação de práticas pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa? Pensando em uma resposta positiva e que esse processo possa despertar potencialidades e responsabilidades na criação de uma nova realidade para o universo da educação e da saúde, confirmo a necessidade de uma nova concepção de homem/mulher, que volte a si mesmo, na busca do redescobrimento do que é seu por direito e que já foi expresso anteriormente: sentir, sentir prazer, sentir dor, alegrias ou tristezas, mas

sentir, despertar da anestesia coletiva para um renascer. Ao refletir sobre esse movimento, reporto-me a Portal (2009, p. 14), para quem

renascer [é] possível pelo exercício da ampliação da consciência pessoal de todos [...] para a compreensão da responsabilidade de assumir um compromisso com sua própria renovação, criando condições para reconhecermos uns aos outros, como partes da mesma humanidade, transmutando ódio por amor, individualismo por cooperação e parceria, indiferença e desrespeito, por solidariedade, respeito e consideração. Princípios que, voltando a fazer parte de nossa vida cotidiana, nos auxiliarão em nossa evolução na tarefa de juntos reconstruirmos e elevarmos o padrão de vida de todos nós.

Nesse particular, parece-me fundamental que, para a ampliação da consciência, temos que aprender a sentir, a confiar em nossa intuição, presente em nosso verdadeiro ser; não se trata de negar a razão, mas de encontrar o curador ferido, o mestre-aprendiz e o herói, aqueles e muitos outros que simbolizam a capacidade humana de controlar “o selvagem irracional que existe dentro de nós” (CAMPBELL, 2014, p. 9), não somente como um ato de coragem, mas uma tomada de consciência sobre a experiência de estarmos vivos e sermos capazes de transformar a realidade na qual vivemos.

Para tanto, precisamos distanciar-nos um pouco de uma visão que prima pelo materialismo e pela extrema ideia de desvalorização que sofreu o imaginário no decorrer da história. Segundo Gilbert Durand (1988), a consciência apresenta-se de duas maneiras: direta e indireta. Direta quando a “coisa” parece estar presente na mente, como percepção e sensação; indireta quando a “coisa” não pode apresentar-se materialmente e reapresenta-se por meio de uma imagem, que se articula em diversos graus, podendo um signo economizar operações mentais, porque reduzem uma longa elucidação sobre o significado. Contudo, também existem casos em que os signos remetem a abstrações, que tratam de qualidades espirituais ou orais. E aí tornam-se signos complexos, sendo necessário o uso de alegorias. A alegoria seria a tradução concreta de uma ideia difícil de exprimir de forma simples. Nesse caso, os signos alegóricos sempre contêm algo de concreto e de significado. Assim, podemos distinguir dois tipos de signos: os arbitrários, que são puramente indicativos, e os alegóricos, que remetem a uma realidade significável. Segundo o autor, é assim que “chegamos, finalmente, à imaginação simbólica propriamente dita, quando o significado não é mais *absolutamente apresentável* e o signo só pode referir-se a um *sentido*, não a um objeto sensível” (grifo do autor) (DURAND, G.1988, p. 13). Diante disso, penso que o símbolo tem em sua configuração algo desconhecido, fora do alcance de nossa capacidade perceptível, “uma representação que faz aparecer um sentido secreto, a epifania de um mistério”

(DURAND, G., 1988, p. 15), a revelação do indizível pelo significante, que está dotado de concretude e que caracteriza a metade visível do símbolo.

Foi graças à contribuição da patologia psicológica e da etnologia que a nossa era tomou consciência novamente da importância das imagens simbólicas, porém faz isso na tentativa de integrá-la à sistemática intelectualista estabelecida. Penso que o universo educacional não pode distanciar de tal temática, por isso, a minha decisão em reforçar a ideia de reflexão sobre a hermenêutica e a linguagem simbólica. Entendo também que a minha tese não pode ser pensada adequadamente sem o recurso a uma postura ético-estética, manifestada pelo diálogo.

Tendo em vista que a experiência humana é influenciada pela interação com o mundo social, aponto para um movimento de interação dialógica simbólica, em que é preciso tomar consciência das percepções e das ações de outros, que passam a fazer parte do próprio processo de formação do pesquisador que interpreta significados. Assim, indico os atores-autores<sup>20</sup> que configuram esse cenário de atuação.

## **2.2 Campo e participantes**

Movida pela reflexão sobre a necessidade de maior compreensão do trajeto antropológico existencial dos sujeitos que fazem parte do contexto (área) de minha atuação acadêmico-profissional, que, como mencionado anteriormente, contempla a articulação arte, educação e saúde, optei por trabalhar com três grupos. Um deles é composto por educadoras da rede pública, outro por profissionais e estagiários de diversas áreas da saúde e um terceiro constituído por participantes de profissões variadas. Considerando a realidade desses três grupos e ciente do descontentamento apresentado por esses estagiários e profissionais no que diz respeito à concepção positivista de formação, tornou-se indispensável imaginar, criar e desenvolver uma proposta que possibilitasse o acesso à dimensão subjetivo-objetiva, sensível-inteligível dos sujeitos participantes da pesquisa. A escolha do primeiro grupo deu-se pela área de desenvolvimento do doutorado e também porque senti necessidade de ampliar o campo de ação e desenvolvimento da pesquisa realizada no Mestrado em Educação. A escolha do segundo grupo justifica-se pelo fato de eu estar participando do Grupo de Pesquisa Educação Estética e Imaginário, que, no ano de 2015, tratou de práticas integrativas na área

---

<sup>20</sup>Faço uso da expressão atores-autores para identificar os participantes da pesquisa, com intuito de ressaltar o processo de representação ou autoria dos sujeitos dentro do cenário antropológico existencial.



da Saúde. O terceiro grupo desenvolve atividades desde minha pesquisa de mestrado na temática Educação Estética e Biopsicoespiritualidade.

Embora tenha desenvolvido as atividades com os três grupos separadamente, busquei dialogar com o sistema de educação, saúde e com um grupo de profissionais de diferentes áreas, primando sempre por abarcar a produção de conhecimento, a humanização do cuidado, a fim de desenvolver relações dialógicas e reflexões sobre as ações humanas e a transformação de sentidos existenciais.

Nessa relação interativa, entendo possível potencializar o desenvolvimento de processos educativos estéticos em vários setores da experiência e da ação humana, tendo em vista o seu caráter de valorização da criatividade, da sensibilidade coletiva e de uma educação subjetiva dos sujeitos, capaz de atar fios que, pouco a pouco, vão tecendo uma rede de inter-relações sociais.

Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida com participantes de ambos os sexos, com faixa etária entre 21 e 60 anos de idade, de diferentes profissões e estados civis. Na realização deste estudo, foram atendidas às normas éticas exigidas para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos. Conforme apresenta o parecer do Comitê de ética da Universidade de Passo Fundo (Ver anexos A, B e C), os participantes foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa, assinando o consentimento livre e esclarecido (Ver apêndice C). A pesquisa também teve como base os fundamentos de uma ética proposta por Maffesoli (2009, p. 12), em que conviver espontaneamente “[...] reside no caráter sensual e tátil da socialidade, esse estar juntos sem mais finalidade que o fato de estar em comunhão, em comunidade, em contato, compartilhando um tempo e um espaço comum”.

O primeiro grupo faz referência à educação formal, é constituído por seis profissionais da Educação Pública: gestores e professores que trabalham numa escola de Ensino Fundamental da rede Municipal, localizada numa cidade no norte do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Quadro 2 - Grupo Educação Formal.

Nome fictício <sup>21</sup>	Idade	Sexo	Estado civil	Profissão	Tempo de profissão
Alexia	51 anos	Feminino	Casada	Pedagoga e Supervisora Escolar	31 anos
Catarina	48 anos	Feminino	Casada	Pedagoga	20 anos secretária escolar e quatro anos professora
Dafne	49 anos	Feminino	Casada	Pedagoga	Quatro anos professora
Isadora	45 anos	Feminino	Solteira	Pedagoga	11 anos professora
Marla	51 anos	Feminino	Casada	Educadora Física e Orientadora Educacional	32 anos
Melina	56 anos	Feminino	Casada	Pedagoga Diretora	24 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

A educação formal tem como intuito organizar o conhecimento dos sujeitos, sendo que a escola é o principal cenário onde isso acontece. Nesse contexto, há gestores, professores, estudantes, membros que constituem essa comunidade de ensino e aprendizagem que se estrutura em cursos com níveis, graus, programas e currículos.

Como se viu no primeiro capítulo deste trabalho, a racionalidade moderna assinalou a história epistêmica ocidental favorecendo a fragmentação do conhecimento e do pensamento humano. Nesse viés, Oliveira (1993, p. 136) menciona em seus estudos que o discurso e a proposta educativa cunhada somente na dimensão da razão sem oferecer possibilidade de acesso ao universo imaginário mostram-se limitados, “não respondendo mais a uma série de exigências que se colocam no âmbito da educação escolar”. Dessa forma, a escola também se constituiu tendo como referência um paradigma caracterizado por uma estrutura rígida e fechada. Entretanto, a realidade educacional formal atual apresenta um cenário de incertezas, frustrações e desafios. O contexto complexo e plural contemporâneo mostra que a crença no progresso do mundo por meio somente da ciência ou da racionalidade vem apresentando dificuldades, uma vez que as suas teorias, metodologias, conceitos e pretensões “não conseguiram responder aos problemas básicos da humanidade” (SANTOS, 2013, p. 5). Para o estudioso, essas dificuldades são referentes a recursos materiais, acesso a direitos básicos, como alimentação, justiça social, direitos humanos, democracia, problemas ambientais, entre outros.

<sup>21</sup>Os pseudônimos utilizados nesta pesquisa são nomes próprios, cuja derivação é de origem grega. Tal escolha deu-se pela proximidade deles e da mitologia greco-romana emergente da pesquisa.

Logo, não havendo respostas definitivas aos problemas básicos relativos à formação humana, os fundamentos pressupostos pelo paradigma positivista que compõe a escola, a educação formal e as pesquisas nesse campo revelam sinais de fragilidade, abrindo espaço para novas perspectivas epistemológicas e campos de desenvolvimento da atividade educacional, como a Cosmovisão proposta no decorrer deste trabalho.

O segundo grupo contempla a educação permanente composto por quatro profissionais da área da saúde pública da mesma cidade e dois estudantes bolsistas da área da saúde, todos partícipes do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-SAÚDE) criado, em 1979, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para apoiar grupos de estudantes que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas nos cursos de graduação, desenvolvendo atividades complementares à formação acadêmica por meio de experiências e vivências não presentes na organização curricular convencional. Fomenta a formação profissional e a educação permanente pautada em elevado padrão científico, técnico, ético e com responsabilidade social nas diversas áreas do conhecimento, com capacidade de transformação social (PRÓ-PET-SAÚDE, 2013).

Quadro 3 - Grupo Educação Permanente.

Nome fictício	Idade	Sexo	Estado civil	Profissão	Tempo de profissão
Alexander	26 anos	Masculino	Solteiro	Professor de português e estudante de psicologia	Quatro anos Concluindo curso
Ariane	29 anos	Feminino	Solteira	Enfermeira	Sete anos
Kamila	39 anos	Feminino	Divorciada	Enfermeira	Nove anos
Larissa	47 anos	Feminino	Casada	Enfermeira	14 anos
Maia	35 anos	Feminino	Solteira	Psicóloga	13 anos
Nerina	21 anos	Feminino	Solteira	Estudante de Farmácia	Concluindo curso

Fonte: Elaborada pela autora.

Visando à produção de conhecimento e autocuidado, cuidado com o outro, adentro a esfera da saúde pública dessa localização, mais precisamente em sua concepção de educação permanente, que surge como possibilidade de exercício educativo inovador. Propondo incorporar o ensino-aprendizagem no cotidiano dos serviços de saúde, modificando práticas educativas que não conseguem responder às características dinâmicas e incertas do contexto atual, exigindo, assim, competências sensíveis e reflexivas de seus profissionais para assumir a complexidade do cuidar e construir saber em saúde.

Para Gigante e Campos (2016), a educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo que possibilite uma constituição interdependente de redes sociais, para que haja ampliação da consciência tanto singular como coletiva humana. Além de ser uma política pública, a educação permanente em saúde busca trabalhar ensino-aprendizagem de forma problematizadora e horizontal entre educadores e educandos, produzindo cuidado e conhecimento mediante a compreensão do cotidiano. Assim, altera o modo tradicional de Educação permanente de “‘intervir SOBRE’ para ‘intervir COM’” (Grifo dos autores) (GIGANTE; CAMPOS, 2016, p. 11), o que acaba por ampliar o significado de trabalho cunhado numa concepção restritamente produtivista para a abertura de caminhos estratégicos à própria constituição do sujeito. Considera-se, neste sentido, a produção social e subjetiva dos trabalhadores e usuários da rede.

Pensando por essa perspectiva, processos educativos estéticos foram desenvolvidos com esse grupo, refletindo não somente sobre a produção de saberes, conhecimentos e cuidado, mas na interação entre os profissionais da saúde e nas suas diversas áreas de atuação, trabalhando as suas dimensões profissionais, humanas, pessoais e sociais. Assim fazendo-o para que os sujeitos da área possam desenvolver atividades que lhes possibilitem perceber a realidade e avaliar as suas necessidades do ponto de vista dos esforços necessários para acompanhar a mudança constante de situações em seu espaço de atuação e necessidades de seus usuários. Chamando atenção para o fato que as instituições de serviço em saúde estão sujeitas como outras tantas ao humano, “[...] à imprevisibilidade das situações, à particularidade das ocorrências e exigências, o que não invalida as normas, apenas exige maior atenção para observar, escutar, imaginar e antecipar ajustamentos e adaptações” (SILVA; SEIFFERT, 2009, p. 363).

Levando em consideração a importância da dimensão imaginativa humana quanto à qualidade do serviço desenvolvido na área da saúde, bem como uma saída para o modelo de formação profissional tecnicista, os processos educativos propostos no presente trabalho têm como objetivo promover o desenvolvimento integral dos profissionais e alcançar significações emergentes do processo ético-estético-pedagógico visando às práticas integradoras.

O terceiro grupo com o qual trabalhei remete à educação não formal, composto por oito profissionais de diversas áreas de atuação que frequentavam o mesmo centro estético em busca de transformações físicas, porém, relatavam sentirem-se cansadas de perseguir os padrões de beleza impostos pela sociedade. Esse foi o grupo com o qual desenvolvi minha dissertação de mestrado e, desde então, realiza trabalhos educativos estéticos, a fim de promover o autoconhecimento que auxilie os sujeitos em suas tomadas de decisões.

Quadro 4 - Grupo Educação não Formal.

Nome fictício	Idade	Sexo	Estado civil	Profissão	Tempo de profissão
Beryl	56 anos	Feminino	Casada	Administradora e Contabilista	10 anos 25 anos
Celena	33 anos	Feminino	Casada	Secretária Executiva	Oito anos
Cora	34 anos	Feminino	Solteira	Advogada	10 anos
Ione	57 anos	Feminino	Solteira	Doméstica	13 anos
Medea	36 anos	Feminino	Casada	Supervisora de loja	15 anos
Nastyá	53 anos	Feminino	Solteira	Professora	25 anos
Nayra	60 anos	Feminino	Viúva	Comerciante	28 anos
Thaís	39 anos	Feminino	Solteira	Advogada	Três anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Maria da Glória Gohn (2013), autora do livro *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*, o nosso país sofre com a falta de consciência sobre a importância da educação não formal. Para ela, isso se justifica pela resistência das pessoas em considerar outra dimensão educacional que não seja a formal, aquela desenvolvida nas escolas, via disciplinas normatizadas e presença curricular citada anteriormente, ou até mesmo pela falta de compreensão sobre a diferença entre uma e outra, enfatizando que a educação não formal não tem como objetivo substituir a formal, abrigando, assim, o seu caráter de complementariedade. De acordo com Gohn (2013), a educação não formal busca formar para a cidadania, pelo viés da vida cotidiana, por meio de processos de compartilhamento de experiências, desenvolvimento de ações que se configuram de forma interativa e com uma intencionalidade, em que a historicidade também é elemento na prática que leva o engajamento dos sujeitos ao envolvimento ativo com esse tipo de educação. É importante lembrar, ainda, a existência de uma linha tênue que a diferencia da dimensão educacional informal, caracterizada pelo saber que o sujeito assimila na constituição familiar, religiosa, nos espaços de lazer, de forma desinteressada. A autora enfatiza a sua preocupação com a importância da educação também fora da escola, no sentido de contemplar a produção de saberes e conhecimentos na sociedade como um todo, enfocando a constituição de sujeitos livres que se formam humanamente, e não só profissionalmente, o que tomo também como expectativa deste trabalho.

Apresentado o campo de ação, bem como os participantes e as suas características individuais, assinalo, a seguir, a direção que tomo na condução e na construção da prática desenvolvida para a execução desta pesquisa.

### 2.3 Metodologia de trabalho

Com base na relação entre a perspectiva norteadora Educação Estética-Imaginário e o processo fenomenológico de emersão dos fenômenos, bem como no interpretativo Hermenêutico Simbólico que subjaz a pesquisa, alicerço a metodologia de trabalho de acordo com o que Gennari (1997) denomina como *aisthesis*, ou seja, o momento de recepção sensível da imagem; posteriormente, em *poiesis*, que depende da capacidade gerativa e interpretativa dos sujeitos, o que engloba a produtividade da obra; por fim, mas não menos importante, a *katharsis*, momento capaz de eclodir na junção os estados afetivos relativos à experiência vivida no primeiro período da oficina e o processo de produção e aplicação do segundo período da atividade (Figura 2).

Para que eu pudesse relacionar a teoria embasada no capítulo anterior à prática da pesquisa que ora apresento, desenvolvi separadamente com cada grupo atividades em forma de oficina, entendendo que ela contrapõe-se às formas tradicionais de educar. Nas palavras de Ormezzano (2009, p. 49), a oficina “define-se pela produção cognitiva em grupo e rechaça a autoridade dos teóricos e professores, como únicas formas de saber, promovendo uma inteligência e uma criatividade coletiva”. O modo de execução, empregado na oficina de educação estética, utilizou atividades artísticas reintegrativas, possibilitando aos participantes e a mim, como pesquisadora, uma visão estética vasta.

A vivência artística em grupos possibilita uma experiência estética, desenvolvendo aspectos subjetivos que favorecem as inter-relações do sujeito social, também como forma de reconciliar conflitos emocionais e facilitar o processo de autoconhecimento. O desenvolvimento da oficina teve como proposta viabilizar que o corpo utilizasse técnicas expressivas, possibilitando que vozes silenciadas, muitas vezes, na família ou na comunidade ecoassem, permitindo uma liberdade de expressão como forma de inclusão no desejo de reconhecer os iguais e, desse modo, reconhecer-se, identificar-se. Nessa perspectiva, a oficina buscou compreender o sujeito em sua singularidade, mas levando em consideração o ambiente em que está inserido, trabalhando valores inerentes ao ser humano e outros construídos na esfera social.

A postura que assumo neste trabalho evidencia a compreensão do ser humano numa perspectiva multidimensional, envolto por uma teia de relações em que ele é parte e todo ao mesmo tempo, deixando clara, também, a minha posição contrária a uma visão fragmentada do ser, pois levanta questionamentos que fazem referência a aspectos propostos como antagônicos, quando, na verdade, são complementares. Cunhada nessa indivisibilidade,

desenvolvi a minha proposta de trabalho – no âmbito da teoria e da prática. Assim, desenvolvi experiências educativas estéticas que também oportunizassem aos participantes a construção de projetos que redimensionassem as suas práticas.

Ao pensar na confluência educação e estética, proponho uma metodologia de trabalho que contemple a formação integral humana. Segundo Gennari (1997, p. 129), a educação estética arquiteteta-se “[...] como o caminho que leva à harmonia racional, ao equilíbrio físico, à integração social, mas também a reconhecer o mistério da vida pessoal”. Para o autor, certos aspectos desse mistério podem ser constatados no potencial criativo e na atividade imaginativa dos sujeitos, por exemplo, a imaginação icônica, expressividade, ludicidade, percepção psicológica, que são aspectos naturalmente constituintes da educação.

Dentro da perspectiva de educação estética ampla, proposta por Gennari (1997), sustento o desenvolvimento da oficina também pela antropologia essencial de Jean-Yves Leloup (1998), teoria apresentada no livro *O corpo e seus símbolos*. Na obra, o autor percorre o universo da corporeidade, lendo-o, sempre, por meio de uma perspectiva trinitária–somática-psíquica-espiritual–, que aparece nos encontros como anamnese física<sup>22</sup>, anamnese psicológica<sup>23</sup> e anamnese espiritual<sup>24</sup> ou simbólica, desvelando a inteireza humana da planta dos pés à cabeça. Apoiada nessa antropologia, convidei os participantes para uma jornada consciencial da planta dos pés à cabeça, por meio de uma leitura física, psíquica e espiritual, organizada numa ampliação da consciência (Figura 3).

---

<sup>22</sup> Trazer para a memória as lembranças do corpo.

<sup>23</sup> Trazer para a memória as lembranças psíquicas.

<sup>24</sup> Trazer para a memória as lembranças espirituais ou simbólicas.

Figura 3 - O corpo e a consciência.



Fonte: LELOUP, 1998, p. 23.

Apoiada nessa mesma composição, propus uma aventura lúcida pelo labirinto da inteireza humana, tentando desvelar sentidos na caminhada existencial, compreendendo símbolos visíveis que apontam para o invisível, a fim de mergulhar rumo ao desconhecido, pois, como afirma Leloup (1998, p. 11), “o homem é o seu próprio livro de estudo. Basta ir virando as páginas até encontrar o autor”.

Convidei-os, assim, a escutar o próprio corpo por meio da anamnese, que, aqui, foi empregada como uma compreensão dos sintomas e das somatizações vividas pelos participantes da oficina. A palavra “anamnese” deriva do grego *anamnēsis* e significa recordação, lembrança (LELOUP, 1998). Neste sentido, tratei de uma anamnese essencial, a arte e a prática de lembrar-se do Ser, com base nas memórias do corpo físico e nas marcas psicológicas e espirituais deixadas nele. Essa fase da pesquisa constituiu a dimensão da *Aisthesis*, com o intuito de proporcionar um mergulho interior, que lhes possibilitasse uma aproximação essencial e uma percepção do real que permitisse uma saída dos aspectos automáticos ou da sensação de anestesia vital. Na sequência, solicitei que, a partir da experiência vivida, os participantes elaborassem um projeto que contemplasse atividades educativas estéticas e escolhessem um campo de ação para o seu desenvolvimento, como



dimensão *Poiética*. Sinalizando a finalização da parte empírica, apliquei um instrumento baseado no AT-9, ou seja, o Teste Arquetípico de nove elementos para a compreensão *Kathartica* das dimensões anteriores, o que possibilitou a interpretação dos dados emergentes do processo.

### 2.3.1 Programa da oficina e cronograma de encontros

Quadro 5 - Programa e Cronograma.

Continua

Encontro	Consciência trabalhada	Fase da vida	Parte do corpo trabalhada	Atividades desenvolvidas
1 <sup>o</sup> <i>Aisthesis</i>				Criação do vínculo com o grupo e apresentação da temática a ser desenvolvida. Dinâmica da construção de rede.
2 <sup>o</sup> <i>Aisthesis</i>	Consciência matricial	Fase intrauterina e nascimento	Pés e tornozelos	Retorno pela imaginação ativa à fase da vida referida. Purificação dos pés.
3 <sup>o</sup> <i>Aisthesis</i>	Consciência oral	Fase de amamentação e primeira infância	Joelhos	Retorno pela imaginação ativa à fase da vida referida. Prática do toque e de sentar-se sobre o joelho. Cerimônia de comer o pão e beber o vinho. Autocompreensão das sensações vivenciadas.
4 <sup>o</sup> <i>Aisthesis</i>	Consciência anal e genital	Infância	Coxas, nádegas e genitália.	Introdução aos conhecimentos sobre o 1 <sup>o</sup> chakra. Retorno pela imaginação ativa à fase da vida referida. Autocompreensão da aprendizagem da higiene corporal. Composição e pintura com giz de cera e velas <sup>25</sup> .
5 <sup>o</sup> <i>Aisthesis</i>	Consciência familiar e consciência social	(infância e adolescência); (infância, adolescência e	Ventre; Coluna vertebral, peito e coração	Introdução aos conhecimentos básicos sobre o 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> chakra. Retorno pela imaginação ativa à fase da vida referida.

<sup>25</sup> Por diversos motivos institucionais, houve pequenas alterações referentes às atividades; destaco, neste sentido, que, com o grupo de educação permanente, o terceiro e o quarto encontros aconteceram concomitantemente; por esse motivo, a atividade de composição não foi desenvolvida.

## Conclusão

		fase adulta)		Autocompreensão da relação com os pais, sociedade e meio. Atividade de improvisação.
<b>6<sup>o</sup> Aisthesis</b>	Consciência autônoma	Fase adulta	Pescoço, nuca, ombros, braços e mãos	Introdução aos conhecimentos básicos sobre o 5 <sup>o</sup> chakra. Automassagem. Massagem e estimulação dos centros sutis do corpo e liberação de energia. Meditação xamânica.
<b>7<sup>o</sup> Aisthesis</b>	Todas as consciências já trabalhadas	Todas as fases	Cabeça como resumo do corpo	Introdução aos conhecimentos básicos sobre o 6 <sup>o</sup> chakra. Construção da máscara ou escrita da carta sobre percepções singulares.
<b>8<sup>o</sup> Aisthesis</b>	Todas as consciências já trabalhadas	Todas as fases	Dimensões biopsicoespirituais humanas.	Introdução aos conhecimentos básicos sobre o 7 <sup>o</sup> chakra. Atividade escudo-espada. Dança cigana.
<b>9<sup>o</sup> Poiesis</b>				Construção do projeto educativo estético e proposta de aplicação em diversos espaços de sociabilidade. <sup>26</sup>
<b>10<sup>o</sup> Katharsis</b>				Aplicação do instrumento (Desenho arquetípico e narrativa). Significações e socializações sobre o desenho.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na tentativa de oferecer aos participantes condições para que as suas singularidades fossem evidenciadas no todo, esse programa foi desenvolvido em forma de oficina. Relato, a seguir, sinteticamente, a arquitetura dos encontros realizados:

<sup>26</sup> Nessa dimensão da pesquisa cada grupo desenvolveu suas atividades em tempo distinto. Dependendo do contexto de aplicação e disponibilidade das instituições envolvidas.

### *Aisthesis*

**1º Encontro:** Nesse encontro, ocorreu a criação do vínculo com o grupo e a apresentação da temática a ser trabalhada. Sugeri que, inicialmente, fizéssemos uma escuta física do corpo, para tentar identificar o lugar nele, onde regularmente alojam-se as doenças, o sofrimento e o prazer.

Leloup (1998) propõe, em sua obra, um paralelo entre a escada de evolução da consciência e a escada de nosso corpo. Trata-se de uma escada em que as partes mais altas apoiam-se sobre as mais baixas, como se pode ver na figura anterior. Assim, se a base não for sólida, o que está no alto não poderá sustentar-se. Para elucidar melhor esta ideia o autor faz uma analogia de nosso corpo físico como sendo semelhante a uma árvore. Onde a seiva viva desce a nossas raízes e sobe até os mais altos galhos. Segundo ele é da nossa capacidade de enraizamento na matéria que dependerá nossa subida para a luz. Ou seja, “É da saúde de nossos pés e de seu enraizamento, é da força e da elasticidade de nossa coluna vertebral, é da abertura e fechamento de nossas mãos, que pode nascer o gesto vivo” (LELOUP, 1998, p. 18).

Assim, foi abrindo e fechando as nossas mãos que começamos a tocar o nosso corpo, desde os pés até a cabeça, buscando compreender o que ele teria a dizer-nos. Em seguida, a proposta foi observar como tais aspectos influenciam nas relações humanas profissionais e quais as consequências dessa relação.

Após essa reflexão, propus a dinâmica de construção de rede. Com um barbante, os participantes foram entrelaçando os fios de suas perspectivas singulares, compondo uma teia de configuração com os aspectos grupais, a fim de pensarmos a construção dos encontros seguintes.

**2º Encontro (consciência matricial):** pés (fase intrauterina) e tornozelos (nascimento).

Compreendendo a importância do nosso primeiro local de memória, no segundo encontro, desenvolvi atividades relacionadas aos pés e aos tornozelos, que remetem à fase intrauterina e ao nascimento, bem como à consciência matriz. O contato com os pés, segundo Leloup, é importante por toda vida, mas ele destaca a importância de acariciar os pés dos enfermos, idosos e agonizantes, porque, nesses instantes da existência, “a pessoa vive momentos de regressão e reencontra a criança que está nela. Algumas vezes, é imediatamente

antes de morrer que a criança ferida pode ser curada em nós mesmos. Este tema é muito belo para meditação e para prática” (LELOUP, 1998, p. 38).

Pensando nisso, iniciei a anamnese física com a escuta do mantra Kiirtan Lilás (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 6) e dei início às atividades com exercícios de respiração, relaxamento e conscientização corporal, com ênfase aos pés e aos tornozelos.

Após a conscientização corporal, procuramos silenciar a mente, praticando meditação, os participantes fecharam os olhos e eu conduzi-os simbolicamente, por meio da imaginação ativa ao útero materno e ao momento do nascimento, como anamnese psicológica, reavivando a memória do que aconteceu nessa fase da vida. Isso foi conduzido com o objetivo de canalizar a energia e atenção às memórias vivenciadas por essa parte do corpo.

Na sequência, trabalhei a anamnese espiritual ou simbólica com a atividade de purificação dos pés. Os participantes fizeram isso por meio da vivência de lavar simbolicamente os pés uns dos outros e, *a posteriori*, massageá-los, com o objetivo de desenvolver os sentidos e relacioná-los às dificuldades e aos prazeres da vida, como um gesto de amor, gratidão e humildade (BÍBLIA, 2002). Trata-se de um amor entre iguais, no sentido de que, por sermos humanos, temos a necessidade de cuidado para que possamos erguer-nos e caminharmos pelos próprios pés. Trazendo a experiência ao encontro das palavras de Leloup (1998), que chama a nossa atenção para o fato de que não podemos amar alguém e olhá-lo de cima e também não se trata de olhá-lo de baixo para cima, sendo submissos, de tal forma que se trata de colocarmo-nos a seus pés para ajudá-lo a reerguer-se.

Para finalizar, fiz a socialização do encontro, que configura uma abertura para que os participantes possam compartilhar com o grupo as significações emergentes do processo expervenciado por cada sujeito. Esse momento aconteceu como fechamento de cada encontro.

### **3º Encontro (consciência oral): joelhos (fase da amamentação e primeira infância).**

Estamos diante de outra articulação, os joelhos, em que muitas memórias estão impressas, particularmente as que dizem respeito à relação com os nossos pais, ao prazer de sentarmos no colo da mãe, do pai, de um amigo, ou à lembrança de talvez nunca termos sido colocados no colo de alguém. É importante destacarmos que, nesse movimento, os joelhos relacionam-se ao peito, aos seios, bem como à fase de amamentação. Assim, ao mesmo tempo em que procedemos a uma anamnese dos joelhos, estamos fazendo uma anamnese das lembranças ligadas à nossa boca, à nossa oralidade. Tais lembranças podem estar ligeiramente

relacionadas a sintomas patológicos, como bulimia, anorexia, obesidade, entre outros, que podem ser desencadeados nas fases seguintes da vida.

Na tentativa de percorrer as memórias da fase oral das participantes, dei início às atividades com exercícios de respiração, relaxamento e conscientização corporal, focando a atenção nos pés, tornozelos e joelhos. Em seguida, silenciámos para a prática de meditação. Depois disso, reunimo-nos num círculo, sentados no chão de mãos dadas, a fim de internalizar o som do mantra Kiirtan Du Soleil (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 4) e, após, externalizá-lo, fazendo movimentos de vaivém, de dentro para fora do círculo, para canalizarmos a nossa energia no grupo, tentando afastar-nos da agitação do dia a dia. Assim, iniciamos a anamnese física.

Como anamnese psicológica, foi trabalhado o retorno pela imaginação ativa à fase da amamentação e primeira infância, com a prática do toque e de sentar-se sobre os joelhos, relacionando a postura às dificuldades da vida.

Propus que caminhassem na sala, olhando nos olhos uns dos outros e que tocassem no joelho de quem sentissem vontade, simbolizando um pedido de proteção, e que a pessoa escolhida pegasse no colo quem o elegera, na tentativa de proteger-lhe. Fecharam os olhos e, durante um tempo, conduzi-os por meio da imaginação ativa, reavivando as memórias da fase de vida referida. Depois, as duplas trocaram de posição.

Para desenvolver uma atividade que possibilitasse uma anamnese espiritual (simbólica), lembrei-lhes que, assim como Cristo lavou os pés dos discípulos, também lhes deu de comer e beber. Indiquei, assim, a cerimônia de comer o pão e beber o vinho (BÍBLIA, 2002), com objetivo de proporcionar uma autocompreensão das sensações produzidas pela degustação de diferentes sabores.

Ofereci-lhes, então, o pão e o vinho. Contudo, nesse “banquete”, havia ingredientes que remetiam a diversos paladares: amargo, azedo, salgado, doce e picante. A intenção era que prestassem atenção, pensassem sobre sensações e sentimentos que esses sabores causavam-lhes, aproximando racionalidade e sensibilidade.

Na sequência, socializamos o encontro.

#### **4º Encontro (consciência anal e genital): coxas, nádegas, genitália (infância).**

As pernas e as coxas são, também, responsáveis pela postura da pessoa, a sua maneira de apresentar-se, de conduzir-se, de caminhar. Assim, aproximamo-nos do sacro, das genitais, lugar considerado sagrado em nosso ser, e continuamos a nossa viagem pelo corpo.

Considerando o corpo como um templo, dei início ao encontro, com a escuta do mantra: Infância Ensolarada (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 8), propondo, em seguida, exercícios de respiração, relaxamento e conscientização corporal, dando ênfase aos pés, às pernas e à região sacra.

A partir desse encontro, comecei a trabalhar com os participantes os principais chakras (BRENNAN, 2006). Tratei acerca de algumas questões teóricas a respeito do primeiro chakra (múládhára chakra), localizado no centro coccigiano e relacionado à quantidade de energia física, bem como à vontade de viver.

Logo após, fizemos alguns exercícios psicofísicos (asanas<sup>27</sup>) (GELAIN, 2008), com o objetivo de estimular a região do sacro e, por alguns minutos, procuramos silenciar a mente e meditar, como proposta de uma anamnese física.

Após, pedi que o grupo relaxasse e conduzi-as a uma anamnese psicológica, questionando quais as memórias que estão ligadas a essa parte do corpo com o retorno pela imaginação ativa à fase da infância. Levantei algumas questões sobre o modo como relacionam-se com o dinheiro e como isso interfere no funcionamento do intestino. Chamando a atenção para o fato que tudo que é composto decompõe-se e que ter noção disso pode ajudar-nos a compreender as doenças e a velhice, estados em que o nosso corpo passa por um processo de decomposição. Lembrei-lhes, então, as doenças e os problemas que nos acometem ao nível do ânus, um local delicado e do qual podemos falar com respeito e compreensão e que, para muitos, representa sofrimento e somatização, assim como as genitais, quando abordamos a sexualidade, com o objetivo de uma autocompreensão da aprendizagem da higiene corporal, relacionando-a a dificuldades atuais (LELOUP, 1998).

Dando continuidade ao encontro, desenvolvi uma atividade estética que possibilitasse a expressão simbólica dessa região sagrada que trabalhamos. Com o auxílio de velas e giz de cera, pedi que pintassem numa cartolina o que gostariam de expressar em relação às vivências da consciência anal e genital, decompondo o giz na chama da vela e compondo plasticamente. (ORMEZZANO; GALLINA, 2011). Em seguida, passamos ao processo de socialização.

**5º Encontro (consciência familiar):** ventre (infância e adolescência); **(consciência social):** coluna vertebral, peito e coração (infância, adolescência e fase adulta).

Subindo a escada de nossa consciência e de nosso corpo, tratamos da consciência familiar relacionada ao ventre e à coluna vertebral, bem como da consciência social, que

---

<sup>27</sup> Palavra sânscrita utilizada para definir as posturas realizadas na prática de yoga, que consistem em exercícios psicofísicos que atuam tanto na camada mais densa quanto nas mais sutis do ser.

corresponde ao peito, ao coração. Talvez essa seja a parte mais sofrida de nosso ser, que nos impede muitas vezes de abrir os braços e entrar no estado de espírito que esse gesto indica. Portanto, trata-se de escutar, agora, o ventre, a coluna vertebral e o coração.

Dei início ao encontro ao som do mantra *Pulsações* (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 3). Logo após, fizemos alguns exercícios de relaxamento e respiração, também trabalhamos alguns exercícios (asanas) (GELAIN, 2008), relacionados ao segundo chakra (svadhis't'hána), localizado no centro púbico vinculado à qualidade de amor ao sexo oposto, concessão e recebimento do prazer físico, psíquico e espiritual. Para Brennan, esses “são os veículos através dos quais temos nossa vida emocional e de sentimentos” (2006, p. 70). Por sua vez, o terceiro chakra (manípúra) está localizado no plexo solar e centro diafragmático relacionado à consciência da universalidade e à cura. “A terceira camada liga-se à nossa vida mental, à reflexão linear” (BRENNAN, 2006, p. 70). O quarto chakra (anáhata), localizado entre as omoplatas e o centro do coração, é pertinente à vontade do ego e ao mundo exterior, ao sentimento de amor aos outros seres humanos. Para a autora, esse é o chakra que “metaboliza a energia do amor” (2006, p. 70). Esses pontos de energia sutil que trabalhamos no encontro estão direcionados à região do ventre, da coluna vertebral e do coração. Em seguida, meditamos como atividades da dimensão de anamnese física.

Para anamnese psicológica, tomei um pouco do tempo para que pudessem observar as patologias de cada uma ao nível do ventre, do estômago, da vesícula biliar. Conforme Leloup (1998), o ventre é um local muito importante do nosso corpo, pois nele encontram-se o alto e o baixo, mas também as memórias do pai e da mãe. Considera que, muitas vezes, as nossas dificuldades digestivas são uma interiorização dos problemas que podem existir entre nosso pai e nossa mãe. Então, usando a imaginação ativa, eles tentaram visualizar a relação de seus pais e sentir o ventre e a coluna vertebral, diretamente ligada à nossa consciência familiar. Solicitei que relembassem os problemas e a felicidade que já vivenciaram ao nível do coração e percebessem o funcionamento desse órgão, bem como o funcionamento dos pulmões, da respiração, ligados à consciência social, com o objetivo de proporcionar uma autocompreensão da relação com os pais, com a sociedade e com o meio.

Após a anamnese psicológica, passei à anamnese simbólica, quando pedi que se dividissem em grupos e, numa atividade de improvisação, criassem um holograma em suas mentes de uma cena que considerassem marcante em suas vidas ao nível da consciência familiar ou social, reproduzindo-a com a ajuda do grupo. Propus que escolhessem um colega que as substituísse, de forma que pudessem visualizar de fora a cena montada.

Improvisada a primeira cena, propus a sua modificação, dando um desfecho diferente à história, o final que elas gostariam que tivesse acontecido. Fotografei a encenação, pedindo que simbolicamente registrassem na mente a última cena construída.

Depois disso, socializamos o encontro.

**6º Encontro:** consciência autônoma: pescoço, nuca, ombros, braços e mãos (fase adulta).

O pescoço é um lugar muito importante do corpo, sendo o elo entre a cabeça e o coração, entre o inteligível e o sensível. A saúde da nuca consiste em poder olhar para cima, para baixo, para a esquerda, para a direita e para dentro de si, e isso talvez lembre que a nossa inteligência e a sensibilidade devem permanecer flexíveis. Por meio das mãos, comunicamos a nossa energia, oramos, curamos e, quando as mantemos ocupadas, a nossa psique acalma-se.

Voltando a atenção a essas partes do corpo, que estão relacionadas à consciência autônoma, dei início às atividades com a escuta do mantra Oferendas (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 5). Em seguida, como proposta de anamnese física, sugeri exercícios de relaxamento, respiração e conscientização corporal, dando ênfase aos pés, às pernas, à região do sacro e à coluna vertebral, bem como aos braços, aos ombros e ao pescoço. Na sequência, propus que praticássemos asanas (GELAIN, 2008), para o quinto chakra (vishuddha), localizado na base do pescoço e centro da garganta, relacionado ao sentido do eu dentro da sociedade, à aceitação e à assimilação. Em seguida, uma automassagem, que terminou com um sopro na região do peito, pedi que colocassem para fora, com a expiração, todas as sensações ruins possíveis, como liberação da energia, o que se denomina “O Sopro da vida” (BRENNAN, 2006).

Para uma anamnese psicológica e simbólica ou espiritual, trabalhei com uma meditação Xamânica, com o objetivo de visualização do arquétipo de guia protetor e orientador. Conduzi a meditação de modo que os participantes puderam percorrer imaginativamente um trajeto de imersão numa floresta, onde encontraram um (a) xamã que os orientou durante uma trilha. Esse (a) xamã também foi responsável pela entrega de um presente que, em sua estrutura, continha um número.

Após isso, socializamos as significações emergentes do processo.

**7º Encontro:** todas as consciências trabalhadas: cabeça (resumo do corpo).

A cabeça é o resumo do corpo. No rosto, encontramos a mesma escada do corpo, pois a boca está relacionada à fase oral; o nariz, à sexualidade; as maçãs do rosto, ao ventre; os olhos, ao coração; a testa, à mente; e as orelhas, à escuta.



Partindo desse entendimento, o sétimo encontro deu ênfase ao processo de análise e compreensão da imagem nas dimensões física, psíquica e espiritual que as participantes criaram a respeito de si mesmas, bem como do “suporte” que carrega essa imagem. Em outras palavras, o objetivo consistiu em compreender a organização de um ser humano com todas as suas fraquezas e forças interiores.

Dei início ao encontro com o mantra Divino Amor (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 1), com o relaxamento, exercícios de respiração e conscientização corporal, dando ênfase aos pés, às pernas, à região do sacro e coluna vertebral, aos braços, aos ombros, ao pescoço e à cabeça. Seguidos de explicação teórica sobre o sexto chakra (ajiná) (BRENNAN, 2006), localizado entre os olhos, no centro da testa, e relacionado à capacidade de visualizar e compreender significações mentais, capacidade de pôr ideias em obra, de maneira prática. Fizemos exercícios psicofísicos com o objetivo de estimular cada região já trabalhada (GELAIN, 2008) e meditamos como parte integrante da dimensão de anamnese física, procurando silenciar a mente, para, depois, desenvolver uma atividade criadora.

Para abarcar a dimensão da anamnese psicológica e simbólica ou espiritual, propus a construção pela imaginação ativa da “máscara” que construíram ao longo da vida ou a escrita de uma carta sobre as suas autopercepções.

Para isso, dispus os suportes e os materiais para a construção das máscaras. Pedi que observassem os suportes e que cada um escolhesse o seu para a construção de sua máscara. Feito isso, solicitei que sentissem esse suporte, os materiais com os quais foi feito, a textura. Comparei, assim, esse suporte ao ser humano. Pedi que prestassem atenção no processo de construção da máscara, no que acontece com o suporte quando a ele agregam-se materiais. A atividade foi acompanhada por um mantra.

O grupo de Educação permanente desenvolveu atividade de escrita de uma carta sobre as suas autopercepções diante da vida, pois não disponibilizaram do mesmo tempo que os outros grupos.

Após, socializamos o encontro.

### **8º Encontro:** dimensões biopsicoespirituais humanas.

Nosso primeiro local de memória é a vida intrauterina. Nesse período, estamos vulneráveis ao que a mãe vive em seu ambiente. Em seguida, experimentamos um momento marcante para o nosso corpo: o nascimento. Chamamos essas fases de “consciência matricial ou matriz”.

Após o nascimento, o corpo entra em relação com outros corpos além do da mãe. Eis o momento em que a consciência está concentrada em torno da boca. A essa fase, intitulamos “consciência oral”.

Pouco a pouco, a criança perde a identidade com o corpo da mãe e descobre o seu próprio corpo. Esse é o período em que brinca com o que sai de seu corpo: as fezes. A essa fase, chamamos de “consciência anal”.

A descoberta de nosso ser sexuado remete-nos à consciência genital. Quando crescemos, entramos na fase correspondente à imagem que nossos pais têm de nós. A essa fase, denominamos “consciência familiar”.

Em seguida, chegamos a outro nível de consciência: a social. Entretanto, algumas pessoas, impelidas pelo desejo interior, tornam-se livres em relação a essa imagem social e atingem uma consciência autônoma.

Ao lado da consciência autônoma, alguns seres humanos descobrem a consciência do *self*<sup>28</sup>, a consciência da verdade, da vida. Compreendendo o sentido da oficina, essa consciência citada remete à liberdade com responsabilidade. Nesse estado, perdemos o medo de sermos diferentes dos outros, estamos conscientes de nosso processo vital e descobrimos um sentimento de gratidão por estarmos vivos (GALLINA, 2012).

Com o objetivo de vivenciar tais considerações, dei início às atividades do oitavo encontro com a escuta do mantra Lótus (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 2), exercícios de respiração, relaxamento e conscientização corporal, seguidos por uma explicação teórica sobre o sétimo chakra (sahasrára)(BRENNAN, 2006), localizado no topo da cabeça, centro da coroa, e relacionado à integração da personalidade total com a vida e aspectos espirituais da humanidade, vinculando-se à mente mais elevada, ao saber e à integração da nossa constituição física, psíquica e espiritual.

Em seguida, propus a atividade com “Escudo” (folha de papel) e “Espada” (caneta) (ZAUZA, 1984) e uma dança cigana ao som da música Veu de Isis (NOMAD, 2012, p. 4).

Reunimo-nos num círculo e entreguei-lhes caneta e papel. Pedi que colocassem o papel nas costas uns dos outros. Solicitei que, após isso, se olhassem nos olhos e se sentissem verdadeiramente e, em seguida, escrevessem no papel preso às costas do outro participante o que viam naquele ser. Com o objetivo de após terem feito uma autopercepção no encontro anterior, saber a percepção que os demais constroem sobre este sujeito.

---

<sup>28</sup>Para Jung (2002), *self* é a totalidade da psique, de modo que emerge a consciência individualizada do ego à medida que o indivíduo cresce. Em português, pode ser traduzido como Eu ou Si mesmo.

Depois disso, numa corrente plena de energia que nos motiva a ser, dançamos e, na sequência, socializamos o encontro.

### *Poiesis*

#### **9º Encontro:**

Iniciamos o encontro com a escuta do mantra Kiirtan Lilás (SHUBHAMAYA; FERRAS, 2002, p. 6). Em seguida, fizemos os exercícios de conscientização corporal e, depois, meditamos.

Na sequência, solicitei que construíssem um projeto baseado nas experiências da oficina. A escolha da temática e do público a ser desenvolvido deu-se de forma livre.

Preciso destacar, neste sentido, que o grupo da Educação Formal já estava desenvolvendo atividades com os profissionais da escola, antes que eu solicitasse o projeto e, quando o fiz, não entregaram por escrito.

O grupo da Educação permanente teve apoio e orientação da tutoria do PET-SAÚDE para o desenvolvimento das atividades. Entregaram o projeto por escrito, aplicaram para os profissionais da saúde pública. Escreveram artigos sobre os resultados que foram publicados em forma de livro.

O grupo de Educação não Formal construiu e entregou o projeto por escrito. Constituiu novo grupo e desenvolveu as atividades.

Quadro 6 - Projetos desenvolvidos pelos participantes.

<b>Ed. Formal</b>	<b>Ed. Permanente</b>	<b>Ed. Não formal</b>
<b>Temática:</b> Bolsa dos sonhos <b>Público:</b> Profissionais da Educação Pública.	<b>Temática:</b> Sentido da Rede <b>Público:</b> Profissionais da Saúde Pública.	<b>Temática:</b> Educação Estética e Rejuvenescimento. <b>Público:</b> Grupo não formal

Fonte: Elaborado pela autora.

## *Katharsis*

### **10º encontro:**

Nesse encontro, relaxamos, meditamos e apliquei o instrumento que consta de um desenho arquetípico e uma narrativa escrita sobre o significado desse desenho. Depois disso, socializamos as percepções singulares de todo o processo.

Diante dessa construção metodológica de trabalho, que permite aos participantes compartilharem as suas trajetórias existenciais, entendo que compreender o simbolismo do corpo é aprender a interpretar as mensagens que ele apresenta, muitas vezes de forma inconsciente. Conforme Peres (2011, p. 5), o imaginário na acepção antropológica “é uma introjeção do real, aceitação inconsciente, ou quase, de um modo de ser partilhado com os outros: o indivíduo participa dele pelas vivências e altera-o por ser também um ator social em processo”. Para isso, precisamos desenvolver um olhar e uma escuta interior que levem em consideração as dimensões de um corpo físico-psíquico-espiritual. Trato de um processo contínuo e interdisciplinar que perpassa todos os ciclos da vida e transita por inúmeras áreas do conhecimento e vivências humanas.

Neste sentido, o corpo é a condição de sua existência e representa para o ser humano um meio de comunicação pelas diversas formas de estratégia textual, a subjetividade, as emoções e até a espiritualidade podem ser expressas. Por meio dessa matéria viva que chamamos de “corpo”, é possível estabelecer uma relação com a sensibilidade, capaz de revelar ao sujeito a sua posição dentro do mundo e de si mesmo, em que o papel da arte é retirar das sensações existentes no interior do ser humano uma abertura para que a mente e o corpo, em sua totalidade, encontrem a energia que transforma sentimentos e vivências no que podemos chamar de “ato criador” (GALLINA, 2012).

Trato aqui de um processo educativo multidimensional de formação humana, levando em consideração o caráter imaginativo como constituinte de seu trajeto antropológico.

## **2.4 Instrumentos e coleta de dados**

Considerando a importância de um foco para pensar nas informações e nas suas interpretações, o instrumento utilizado na pesquisa foi um desenho arquetípico e uma narrativa escrita baseados no AT-9 (Teste Arquetípico de Nove Elementos), criado pelo psicólogo francês Yves Durand, a partir da teoria geral do imaginário de Gilbert Durand.

Nas considerações feitas por Yves Durand (1988, p. 281), a elaboração do AT-9 resulta numa ação experimental, que “compreende as criações do imaginário segundo um ‘trajeto antropológico’, quer dizer enquanto produto da interação indivíduo-meio”.

O AT-9 é composto por um desenho preto e branco, um discurso (narrativa), um pequeno questionário e um quadro-síntese. Porém, nesta pesquisa, fiz uso somente do desenho arquetípico, sendo ele colorido, abrindo possibilidade de investigar sobre a simbologia das cores; e uma narrativa escrita<sup>29</sup>, para que os participantes significassem os seus desenhos. O desenho foi inspirado nos nove elementos (arquétipos) do AT-9: queda, espada, refúgio, monstro devorador, algo cíclico, personagem, animal, água, fogo.

Segundo Yves Durand (1988), os elementos citados são simbólicos e revelam a problemática do Tempo mortal, indicada por Gilbert Durand (2002), no capítulo “As visões do Tempo”, na obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Loureiro (2004) acrescenta ainda que a escolha desses elementos não aconteceu de forma aleatória, mas considerando as significações mais profundas dos seres humanos, que servem de motivação na construção do desenho e da narrativa, sendo “representativos da trama criada pelo sujeito” (LOUREIRO, 2004, p. 23), o que denota, para ambos os autores, que cada elemento tem o seu significado próprio.

A queda lembra o traumatismo do nascimento, a existencialidade e a angústia humana, significando, na maioria das vezes, o fim, ao invés da origem da vida, pois cair significa perder o equilíbrio, descer. Para o autor, a queda é um *schème*, “é mais do que um elemento arquetípico” (DURAND, Y. 1988, p. 50) e, quando atualizado, chega ao arquétipo vertigem e às significações postas anteriormente. Escolhe-se a queda como elemento para induzir o acesso às imagens “catamorfias” propostas por Gilbert Durand. O monstro devorador simboliza a morte, representando também o tempo angustiante e inquietante. Sugerindo acesso às imagens “teriomórficas” e “nictomorfias” propostas pela teoria durandiana, a espada está associada ao regime diurno e às modalidades heroicas-esquisomorfias do imaginário, compreendendo os símbolos ascensionais, espetaculares e dieréticos. O refúgio corresponde ao regime noturno das imagens e está relacionado às modalidades místico-antifrásicas, representando proteção, aconchego, oposto à significação precedente. O elemento cíclico, na maioria das vezes, está relacionado ao imaginário sintético, porém algo cíclico pode estar ligado também ao universo heróico e místico. Para Gilbert Durand (1988, p. 282), “a água, o

---

<sup>29</sup> O desenho arquetípico neste trabalho possibilitou a expressão simbólica do trajeto antropológico dos sujeitos da pesquisa e a organização dos referentes discursos. Porém, optei por aplicar a mitocrítica proposta por Gilbert Durand (1993) somente nas narrativas, isso porque estão a responder com esse instrumento, qual o significado da expervivência educativa estética.

animal e o fogo são elementos simbólicos complementares ‘de redundância’ que podem ser integrados a uma produção dada e contribuindo a sua organização mitodramática”, cujos significados podem ser múltiplos, dependendo da modalidade à qual estarão relacionados. O personagem é um elemento de dramatização, podendo ser representado por um homem, uma mulher ou várias pessoas; é o ator da história e a sua posição ou localização são indicadores em torno do qual é possível identificar a que modalidade imaginária do universo mítico criado pode relacionar-se (LOUREIRO, 2004).

Yves Durand (1988) destaca que é possível ter acesso aos eventos simbólicos, que ganham materialidade com a imagem apresentada no desenho, bem como um sentido que se estabelece com a narração, o que possibilita a reunião da ideia de sentido e imagem. Segundo ele, a organização e a relação desses significados e significantes tornam-se mais claras mediante o processo linguístico de simbolização. A partir da disposição das dimensões do instrumento, pode-se chegar aos universos míticos caracterizados pelo autor como: modalidade heroica (tema do combate); modalidade mística (atmosfera do repouso); modalidade sintética (temas do combate e do repouso organizados de forma diacrônica ou sincrônica); universo da não estruturação, nesse último, os nove elementos são representados separadamente não havendo articulação entre si.

A constituição do instrumento tem como objetivo construir uma ponte de acesso entre a história singular do sujeito, contemplando o seu inconsciente pessoal, e o coletivo, solidificando-se em significações psíquicas, afetivas, que pertencem às condições profundas de seu autor. Dessa forma, a expressão dos conflitos pessoais, significados miticamente, constitui uma metáfora possível na ordem do coletivo (DURAND, Y., 1988).

Assim, optei por esse instrumento pelo fato de ele ser útil a toda pesquisa aplicada à criatividade e “articulada sobre uma problemática relativa ao imaginário” (DURAND, Y., 1988, p. 293), como menciona o criador do AT-9, destacando que, a partir das significações emergentes desse, é possível chegar ao micro universo do sujeito e à sua relação com o macro universo, lembrando que tais significações serão emersas em determinado momento da vida desses seres humanos, o que configura a possibilidade de ressignificação contínua no decorrer da existência.

## **2.5 Compreensão das informações**

No trato referente às informações-significações coletadas no decorrer da pesquisa, foi aplicada a metodologia de investigação do imaginário, proposta por Durand (1993) e

denominada mitocrítica, que, por sua vez, visa extrair das obras, (no caso específico deste trabalho, das narrativas) temas redundantes e os cenários mitêmicos característicos que possibilitam sinalizar um mito diretor e as suas transformações significativas, ou seja, por meio da possibilidade organizacional de mitemas em constelações sincrônicas de semelhanças semânticas, revela-se o mito diretor, o fio diacrônico do discurso que:

*Permite mostrar como un rasgo de carácter personal del autor contribuye a la transformación de la mitología dominante, o, al contrario, acentua uno u otro mito director dominante. Tiende a extrapolar el texto o el documento estudiado, a abarcar, más allá de la obra, la situación biográfica del autor, pero también a alcanzar las preocupaciones sócio o histórico-culturales (DURAND, 1993, p. 347).*

A partir de tal reflexão, emerge uma metodologia capaz de levar em consideração a biografia, as condições sócio-históricas, o meio ambiente e as particularidades que afetam o autor, apontando a atuação do mito no interior das narrativas escritas, que, com as suas entidades simbólicas, constituem os seus níveis de profundidade (DURAND, 1993).

Considerando que a mitocrítica permite mergulhar na atividade hermenêutica, é preciso estarmos atentos às imagens e às significações que se repetem. Para essa tarefa, Maria Cecília Sanches Teixeira e Alberto Filipe Araújo (2013) sublinham que Durand contou com o “método qualificativo” (grifo dos autores), instrumento que faz face à repetição mitêmica, visando qualificar alguma coisa, a fim de construir as tramas de uma rede sutil capaz de capturar o mito significativo, para que se possa avançar no ato interpretativo. Sabe-se, assim, que há sempre a ousadia de correr riscos com esse ato e que ele não deixa de ser uma “tradução” (grifo dos autores). Neste sentido, compete “à capacidade interpretativa do leitor, à sua perspicácia hermenêutica, desvelar, através da paleta de metáforas vivas, os mitemas presentes no texto” (SANCHES-TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 63).

Ainda sob a compilação teórica apresentada pelos autores supracitados, com embasamento na teoria durandiana, apresento, além dos mitemas: espécie de “átomo” (grifo dos autores) fundamentador do discurso mítico e que visa à repetitividade, outras noções operatórias da mitocrítica, como, por exemplo: O mitologema, que seria, para Durand, um empobrecimento do mitema, pois é constituído por unidades menos significativas e redundantes do que os anteriores; A narrativa canônica, que está ligada a uma grande escala de amplitude, sendo mais completa que o mitologema, na medida que leva em consideração todas as lições de um mito, como são apresentados nos dicionários mitológicos, baseados em inúmeras fontes referenciais; A variante, que se molda em lição: que se constitui na variante de tema ou mitema e, na derivação: que se opõe ao aspecto estático do mito, ou seja,

representa o caráter dinâmico do mito e as suas possíveis transformações; e, por último, as constelações de afinidades: que ajudam a esclarecer se um mito é universal ou local, bem como sobre a maturidade do mito e os seus meios de transmissão.

Assim, a mitocrítica pretende constituir-se num método de síntese construtiva sobre atividades literárias ou artísticas, baseadas numa espécie de tríade do saber crítico que metodologicamente aproxima a obra da compreensão do leitor. Para que isso aconteça, primeiramente, precisa haver relação dos temas para que eles sejam redundantes, a fim de constituir sincronicidade mítica na obra; na sequência, faz-se necessário examinar a combinação de situações vivenciadas pelos personagens; e, em terceiro lugar, mas não menos importante, vale tratar-se das significações, assim como fez Lévy-Strauss ao aplicar no mito de Édipo uma leitura já feita sobre os mitos ameríndios, dando-lhe um tratamento “*a la americana*” (DURAND, 1993, p. 343).

Esses passos dados dentro da mitocrítica caminham progressivamente em direção a uma mitanálise, que se estende ao conjunto das produções culturais que permitem estabelecer relação entre um momento cultural e um conjunto social determinado. Não é proposta aqui estender-me sobre essa perspectiva, gostaria tão somente de sugerir os mitos diretores emergentes das amostras provenientes de um processo qualificativo que buscou sincronicidade em sua leitura.



Figura 4 - Jornada Arquetípica<sup>30</sup>.



Fonte: Elaborada pela autora.

---

<sup>30</sup> Esta imagem foi criada para simbolizar o processo experienciado pelos sujeitos da pesquisa e que denomino como Jornada Arquetípica, essa baseada nos mitos diretores emergentes da mitocrítica aplicada nas narrativas e que será aprofundada no capítulo a seguir.

### 3 SOCIALIZANDO A VIAGEM: UMA JORNADA ARQUETÍPICA

*Feito loba, após partilhar energia com os demais membros do clã diante de uma exuberante fogueira, me recolhi por um longo tempo ao isolamento.*

*Com foco na compreensão dos ensinamentos sagrados adquiridos no caminho, tive a lua como aliada.*

*Ao uivar incessantemente para ela, obtive como resposta ideias ocultadas pela superfície da mente consciente.*

*Agora, é chegada hora de olhar para o sol, reencontrar a alcateia, contar a eles onde me refugiei, qual o tipo de água que bebi e tudo aquilo que aprendi...*

***Franciele Silvestre Gallina***

Dos motivos redundantes compreendidos a partir das manifestações interpretadas, emergiu uma rarefação mitêmica que desvelou um cenário mítico, tempo-espaco vivencial, onde heróis criam e agem complexamente, tentando exprimir o sentido de sua aventura e desafios pelo Cosmo. Esforçando-se para compreender e significar tanto as suas expervivências pessoais como sociais, interiores e exteriores, eles buscam mediar, isto é, relacionar elementos conhecidos ocidentalmente como antagônicos, a fim de equilibrarem-se como sujeitos. Não querem comunicar somente os seus conhecimentos intelectuais, mas a sua afetividade e fazem isso terapêutica e pedagogicamente, reunindo as suas forças com o objetivo de (re) significarem as suas ações a fim de conquistarem o mundo, sem perderem a si mesmos (assim procuram o seu centro). Nessa peregrinação encontraram no símbolo, uma fonte de energia biopsíquica renovável, capaz de expressar as significações sobre o processo expervivenciado e que denominei como uma Jornada Arquetípica.

Os passos seguidos para essa interpretação mitocrítica foram, inicialmente o levantamento das repetições temáticas de cenários (incluem significações referentes ao espaco e tempo); personagens; objetos; ações e situações (incluem significações referentes a forma como os participantes agem e as emoções e sentimentos envolvidos nessas situações). A partir dessa configuração obtive os mitemas que expressam a redundância dos temas emergentes das narrativas usadas como instrumento para que os sujeitos pudessem significar o processo expervivenciado. A seguir expresso em números a quantidade de vezes que aparece cada palavra

Constelação referente a cenário: continuidade, 17; lugar, 11; presente, 11; cotidiano, 10; tempo, 9; mata ou floresta, 9; sol, 9; constantemente, 8; universo, 7; rio ou cachoeira, 7; casa, 6; caminho, 6; movimento; 6x início, 5; sempre, 5; natureza, 5; fogueira, 5; caverna, 4;

círculo, 3; árvore, 3; ciclo, 3; infância, 3; passagem do tempo, 3; dias e noites, 3; escada, 3; demorado, 2; pedra, 2. (espaço-tempo presente e contínuo).

Constelação referente aos personagens: animal, 25; eu, 11; grupo, 13; família, 7; monstro, 6; humano, 3; mulher, 3; divino, 3; o outro, 3; mãe, 2; pai, 2; filhos, 2; Jesus, 2; ; homem, 2; gaúcho, 2; sereia, 2; bruxa, 2; sociedade, 2; (herói centauro,)

Constelação referente a objetos: espada, 11; roda, 6; relógio, 4; janela, 2; livro, 2; cruz, 2; monjolo, 2; engrenagem, 1; tijolo, 1; filtro dos sonhos, 1. (luta e ciclicidade).

Constelação referente a ações e situações: vida, 32; lutar ou enfrentar, 29; transformar, 24; aprender, 19; representar, 17; paz, 17; recomeçar, 16; sentir, 16; ressignificar, 15; medo, 15; emoção e sentimento, 14; pensar, 14; superar, 12; relacionar, 12; liberdade, 12; proteger, 11; renascer, 11; alegria, 11; conviver, 10; oportunidade, 10; autoconhecimento, 10; caminhar, 9; evoluir, 9; purificar, 8; girar, 8; sofrimento, 8; conhecer, 8; acreditar, 7; limpar, 7; meditar 7; saber, 7; aquecer, 7; fé, 7; tranquilidade, 7; dor, 7; amar, 6; sustentar, 6; imaginar, 6; felicidade, 5; encontro, 5; confortar, 4; incerteza, 4; gratidão, 4; coragem, 4; cuidar, 3; atacar, 3; tristeza, 3; angústia, 3; desespero, 2; curar, 2; morte, 2; ensinar, 2. (ações transformadoras de conhecimento e de cuidado, diante de situações conflitantes de enfrentamento e desejo de viver).

O passo seguinte foi fazer uma convergência desses significados presentes nas narrativas singulares de forma coletiva, considerando os três grupos em sua totalidade. O que me conduziu a uma leitura sincrônica até a mitologia grega e identifiquei as correlações entre os mitos diretores e as significações emergentes.

Na organização dos motivos redundantes emergentes das significações que constituem o cenário mítico da **Jornada Arquetípica** experienciada pelos participantes da pesquisa, aponto o **Mito da Criação** e do **Eterno Retorno** como mitemas que escoam nos demais mitos diretores e cujo aprofundamento teórico deságuam em todos afluentes. Na sequência, apresento o terceiro mito diretor, o do herói **Teseu**<sup>31</sup>, uma vez que os participantes

---

<sup>31</sup>Muitos são os episódios descritos da saga de Teseu, mas vou apoiar-me, aqui, no processo iniciático do herói (feto) que penetra no cenário mítico labiríntico (útero) e luta com o Minotauro (dimensões animal-humana) para sobreviver. Ele faz isso, baseado na relação com Ariadne, que lhe entrega um fio condutor luminoso (cordão umbilical), símbolo de amor, cuidado e sabedoria. Entendo por feto a noção de embrião do mundo manifestado, que carrega, em sua simbologia, a soma das potencialidades do ser, podendo a Mãe Terra ser portadora desses embriões, tal como a criança no útero materno ou como o processo fundidor do alquimista ao afirmar que o diamante provém do cristal, que é amadurecido no útero terrestre, ou o bronze, que pelo mesmo processo, poderá tornar-se ouro. Cabe destacar a dimensão retórica desse embrião que, cumprindo um movimento vital como o da respiração, reintegra as suas origens e dá a luz a um processo de renascimento ou regeneração do ser. Chamando atenção para um fato que desperta curiosidade: o da cultura tibetana e dos ameríndios andinos enterrarem os corpos dos mortos em posição embrionária, para que possam nascer novamente. Se pensarmos sobre a forma anatômica dessa posição, pode-se perceber a semelhança com o formato da semente. O labirinto faz referência

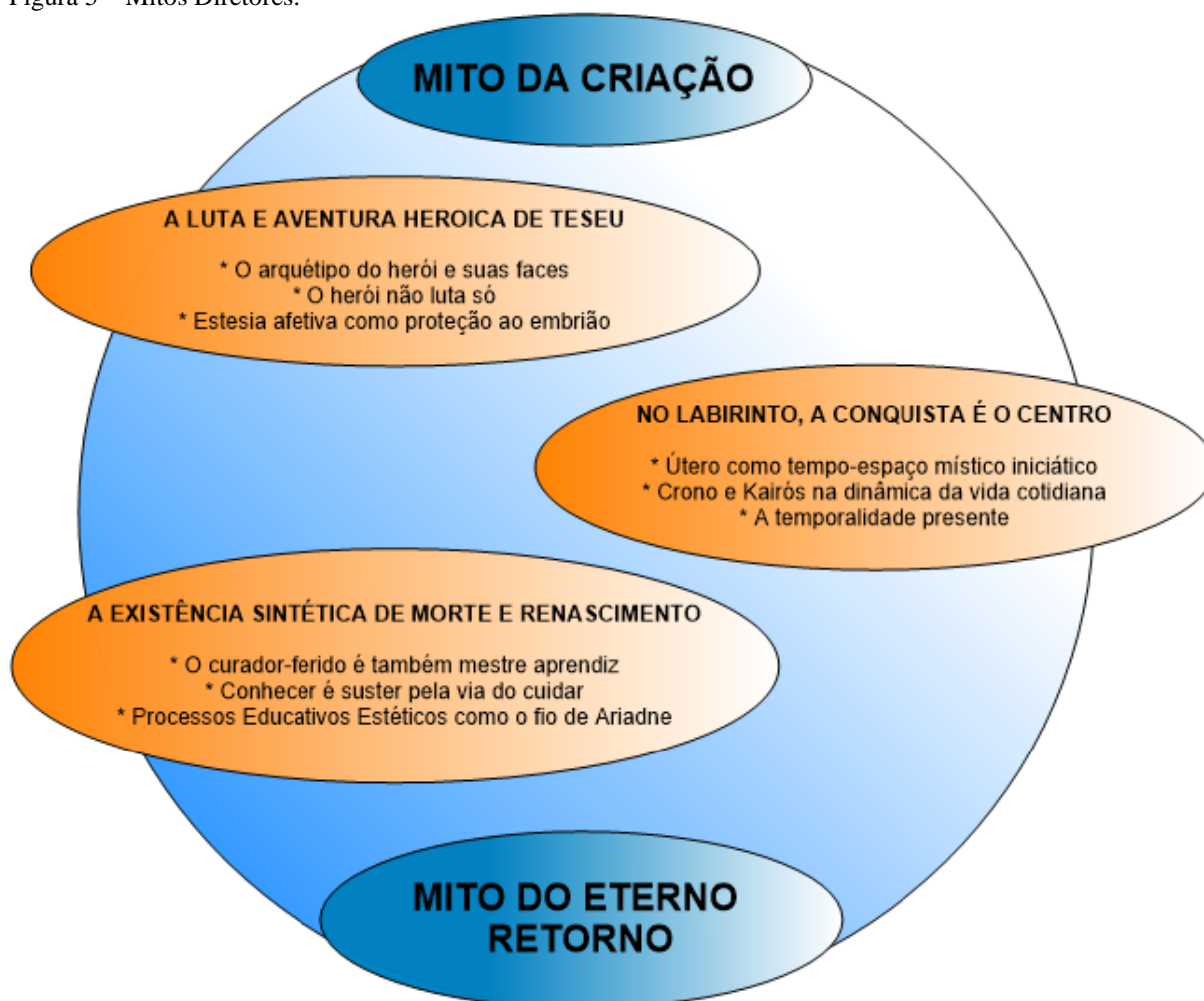
expressaram em suas narrativas a necessidade de encontrar um sentido para vida, que se configura numa luta diária e que se apresenta aqui como: **1) A Luta e a Aventura Heroica de Teseu**, que, no bojo de seu feito, contempla: O arquétipo do herói e suas faces; O herói não luta só; e a Estesia afetiva como proteção ao embrião. Num segundo momento, o quarto e quinto mitos diretores são sinalizados no trabalho: Mito de **Crono** e de **Kairós**, isso porque a luta dos participantes é marcada por um tempo-espaço de conflitos ameaçadores à existência, que lhes faz buscar abrigo e proteção e que foram apresentados da seguinte forma: **2) No Labirinto, a Conquista é o Centro**: Útero como espaço místico iniciático; Crono e Kairós na dinâmica da vida cotidiana; e a temporalidade presente. Como sexto, sétimo e oitavo motivos redundantes, ofereço o mito de **Quirão**, de **Atená** e o **fió de Ariadne**, cuja significação contempla o esforço permanente dos sujeitos da pesquisa em relacionar dimensões comumente vistas como contrárias para que possam renascer após a morte de cada dia, assim, direciono o último mitema: **3) A Existência Sintética de Morte e Renascimento**: O curador-ferido é também mestre-aprendiz; Conhecer é sustar pela via do cuidar; e Processos Educativos Estéticos como fio de Ariadne.

A seguir apresento cartograficamente esse panorama:

---

ao útero no contexto da pesquisa, por sua associação com a casa e a caverna que, segundo Chevalier e Gheerbrand, simboliza uma espécie de tempo-espaço iniciático, que também faz analogia à mandala, com a sua forma cíclica, circular, espiral que permite o acesso ao espaço sagrado e divino central, ao universo espiritual e material e à dinâmica das relações num sentido de conservação ou reestabelecimento da ordem. O cordão umbilical está relacionado ao fio condutor nessa dimensão, pois se ancora no simbolismo do fio que liga todos os estados da existência, ou seja, liga esse mundo a outros mundos e todos os seres, *self* e sopro para que se alcance o centro principal da vida. Nesse caso, o fio de Ariadne é um agente de ligação que promove o retorno à luz ou ao princípio de todas as coisas, associando-se ainda à obra criadora que traz a alma para vida terrena, como também simboliza a arte de tecer (CHEVALIER; GHEERBRANDT, 2015).

Figura 5 – Mitos Diretores.



Fonte: Elaborada pela autora.

A configuração do exposto até aqui faz-me retornar à compreensão de Cardoso (1995), Maffesoli (2003; 2012), Bachelard (1996b), de que o conhecimento sensível-inteligível é possível quando o humano organiza-se no tempo-espço levando em consideração a sua multidimensionalidade, ou seja, o ser em suas múltiplas dimensões, o que contempla o todo também de sua consciência. Fazendo um retorno às tradições citadas neste trabalho, Wilber (2007) mostra que o modo de conhecer que não faz a separação entre sujeito e objeto, mas que os integra, corresponde à mente, a uma consciência não dual denominada por ele como “subjetividade absoluta”. O autor faz uma análise da subjetividade e trata da dimensão eu-eu, a mente que pensa antes de pensar-se. Quando aborda mente como subjetividade, o autor não quer caracterizá-la como objetiva ou subjetiva, mas se refere a algo que tenta manter em harmonia o sujeito e o objeto. Neste sentido, Wilber defende que a separação entre sujeito e objeto é feita pelo espço, que, ao criar a separação, conduz a que se pense que o eu subjetivo

é real e que ele está separado dos objetos de percepção. O autor afirma que isso é falso, pois o eu não é real, já que pode ser observado e percebido. No momento em que se coloca o sujeito como algo separado, ele é apenas um complexo de elementos com os quais o humano identifica-se, sendo apenas um pseudossujeito (WILBER, 2007; GALLINA, 2012).

Também nessa direção e seguindo uma Cosmovisão semelhante à ecocêntrica, proposta por Cardoso (1995), o psicólogo e antropólogo Leloup (2006, p. 18) manifesta, em sua teoria, que a realidade não é subjetiva, nem objetiva; é o “terceiro incluso” em que as duas dimensões imaginariamente tornam-se uma só instância. “Nós construímos o real, ele é o encontro de um sujeito e um objeto; o Real é este encontro, o terceiro incluindo sujeito e objeto sem misturá-los, sem opô-los”.

Foi seguindo esse ritmo antropológico existencial-essencial que me fiz pessoa-pesquisadora, viajante. Ancorada nas intuições primeiras subjetivas, que me impulsionaram na direção de saberes e conhecimentos científicos, dotados de objetividade, sempre permeados pelo cuidado para que eu pudesse, agora, compreender o fenômeno que emerge dessa relação (jornada).

Preciso, então, focar esse mundo rico em paisagens e formas de vida que conheci com esta pesquisa (viagem). Trata-se de um mundo grandioso em sua cultura e costumes, o que, a todo instante, despertou-me curiosidades e aprendizado. Não foi uma viagem de férias, confesso que não descansei, mas interagi com pessoas, respirei as suas essências e superficialidades. Encontrei as belezas da natureza, “algo dos deuses” e “dos homens”, numa caminhada repleta de subidas, descidas, onde efetuei diariamente a minha prática mergulhante, onde, por meio da anamnese do ser, parece recuperar-se um tempo passado capaz de trazer algo novo. Num processo onde sou autor-leitor que participa de um intensivo didático e lúdico de pedagogia, história, sociologia, psicologia, antropologia e geografia do humano.

Nesse encontro, pude compreender que os sujeitos participantes da pesquisa buscam cotidianamente, como seres microcósmicos, ressignificar a invenção macrocósmica, ou seja, o mito da **Criação**. Assim, entendi que as suas almas entraram no ventre da Mãe Terra e estão a experviverem uma vida em gestação. Essa é a **Jornada Arquetípica** desses heróis.

Para elucidar essa interpretação, reporto-me, inicialmente, a um tempo que não o vivido atualmente pelos heróis deste trabalho, mas a um início herdado por suas almas, onde nada existia e que, para os gregos, dá-se como o início da criação. Era o Caos, “uma enorme e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas” (BULFINCH, 2015, p. 23). Nessa constituição caótica, céu, terra e mar eram um só. E da

união entre a Mãe Terra (Geia<sup>32</sup>) e o Pai Céu (Urano), nasceram os seus seis filhos Titãs e suas seis filhas Titânidas, que pertenceram à primitiva geração divina.

Nesse início, conta-se que se sentindo curvada por carregar o peso de tantos filhos, Geia solicitou a seus descendentes que a libertassem da fecundidade inesgotável de Urano. Todos os filhos recusaram esse pedido, com exceção de Crono, o caçula. Ele recebeu de sua mãe uma foice, instrumento de cortar sementes (semente que, em grego, indica esperma) e assim que Urano deitou-se novamente sobre a sua esposa, Crono banhou a sua mãe em sangue, ferindo o seu pai. Ele cortou os seus testículos e lançou-os ao mar, dando origem a Afrodite, que nasceu da espuma formada pelo sangue de Urano misturado a água do mar. Por este motivo, Urano separou-se de Geia, tornando-se um deus impotente e ocioso (BRANDÃO, 2014).

Pela intervenção de Crono, céu, terra e mar romperam ligação e, a partir daí, peixes foram feitos para água, aves para o ar e quadrúpedes para a terra. Porém, houve a necessidade de criar um animal mais nobre e, por intermédio de Prometeu, um Titã de outra linhagem, o humano nasceu do barro. Prometeu misturou água a terra e criou o homem/mulher à imagem e semelhança dos deuses, fazendo com que a chuva proporcionada pelo Pai Céu fecundasse novamente a Mãe Terra (BULFINCH, 2015).

Assim, Prometeu e Epimeteu, o seu irmão, ficaram encarregados da criação dos seres, garantiram as condições necessárias à sua sobrevivência. Dessa forma, Epimeteu deu aos animais asas, velocidade e couraças de proteção, porém, quando chegou a vez do homem/mulher, os recursos estavam escassos, sidos usados nos demais seres. Então, os irmãos pediram à Atená (deusa da sabedoria) que os auxiliasse a concluir a criação do ser humano e ela concedeu-lhes o domínio sobre o fogo, o que fez com que o homem tivesse superioridade sobre as demais criaturas.

Essa criação acontece regida pelo poder de Crono, que dá origem também ao que podemos chamar de Idade do Ouro, “quando a terra tudo produzia abundantemente, sem trabalho e sem fadiga” (BRANDÃO, 2014, p. 154), quando o estado da alma era considerado puro e a multidimensionalidade cósmica e humana estava posta em equilíbrio e amor. O corpo físico-psíquico-espiritual fundia-se nas propriedades do ouro, metal maleável, que não se sujeita à corrosão. Sem labuta, trabalho duro, os seres viviam no Jardim do Éden, um lugar onde tudo acontecia naturalmente, na harmonia da natureza, com dignidade e respeito.

---

<sup>32</sup> A nomenclatura referente aos elementos mitológicos desta pesquisa sejam eles: deuses, heróis, centauros... tem como base a etimologia e terminologia usada por Brandão (2014). Ressalto esse aspecto, pois, em diversos outros autores, localizei grafias diferentes referindo-se aos mesmos elementos.

A Idade do Ouro configura o início do que podemos chamar macrocosmicamente de “O ciclo do tempo”<sup>33</sup> (JAYANTI, 2015). Em seguida, ao período, gradualmente, o universo passou a conviver com a Idade da Prata, onde a pureza da alma divinizada começou a diminuir e as condições do mundo mudaram. Ainda existe beleza e harmonia, mas não em plenitude. Nesse período, o ser humano foi pouco a pouco tendo uma amnésia e, desintegrando-se de sua dimensão divino-espiritual, passou a ter uma consciência enfaticamente material, ocasionando uma mudança radical de comportamento, o que acabou por gerar uma retaliação da natureza, à medida que o humano percebeu que poderia exercer poder sobre ela. Chegando ao fim desse ciclo, ele esqueceu completamente a sua dimensão divinizada para comprometer-se definitivamente com o conhecimento da matéria física. Inaugurava-se assim, a Idade do Bronze, período em que o humano foi completamente ignorante de sua identidade anterior, ficando preso à ganância, à negatividade, ao ego e à armadura, distanciado da luminosidade divina e envolto na escuridão do declínio da roda do tempo. Porém, em sua memória mais arcaica, arquetipicamente encontra-se com Deus e, estando diante da tristeza dos tempos modernos, sentiu a necessidade de recuperar a consciência esquecida, buscando, assim, um resquício de luminosidade memorial arquetípica, adentrando a Idade do Ferro, onde luta com todas as suas forças para libertar-se da escuridão do período, a fim de ascender, ou seja, elevar-se existencialmente para cumprir o seu ciclo vital.

Seguindo minha função interpretativa, compreendo que os sujeitos participantes da pesquisa vivem a sua gestação nesse período da Idade do Ferro. Nessa ocasião, tornam-se fetos cósmicos físicos que estão a trilhar um trajeto antropológico labiríntico no útero da Mãe Terra e necessitam alimentarem-se cotidianamente de cuidado por meio de um cordão umbilical, elo humano-cósmico, que lhes fortalecerá, permitindo que saiam das sombras, da armadura de ferro, em direção ao renascimento, à recriação, à luz consciencial. Aponto para essa direção, pois os sujeitos da pesquisa apresentam narrativas que consistem na simbolização de uma incessante busca pela ordem cósmica (micro-macro), onde a pessoa-sociedade participa dinamicamente para melhor organização básica da vida. Neste sentido,

---

<sup>33</sup>Para um aprofundamento desta teoria, assistir a palestra da Irmã Jayanti que explora o significado do tempo no qual a humanidade move-se através de diferentes idades. Cada uma com suas características e padrões comuns que influenciam o fluxo natural de eventos cósmicos-humanos. Ou ler Campbell (1997) onde o autor trata do ciclo Cosmogônico como sendo a passagem da consciência universal, da profunda dimensão adormecida do ainda não manifestado, para a plena luz do cotidiano. Fazendo analogia entre micro e macrocosmo o autor vai transpor a ideia de ciclo do tempo universal, para o trajeto existencial humano e suas fases de consciência. Pois assim como acontece na experiência real de todo ser vivo, assim também é na figura grandiosa do Cosmo vivo: “no abismo do sono, as energias são recompostas; na labuta diária, são exauridas; a vida do universo se esgota e deve ser renovada” (CAMPBELL, 1997, p. 145).



encontrei, na linguagem mítica, a possibilidade de conduzir as significações individuais dos sujeitos para além de si mesmos.

### 3.1 A luta e aventura heroica de Teseu

O humano faz cultura a partir de seu desenvolvimento e isso acontece no contato com o outro e com o Cosmo, o que não é processo simples, exige coragem. Inspirada por essa qualidade, desembarquei em meu destino, repleto de ilhas, constituindo um belo arquipélago. Ao pisar em terra firme, encontrei um lugar montanhoso, de temperatura elevada durante o dia, mas que, no entardecer, recebia ar de frescor pela brisa e pelo vento. Os habitantes desse lugarejo observavam-me curiosamente de suas janelas. Um pouco tímida, mas cuidadosa e corajosa, bati a porta do primeiro morador da cidadela. E, pouco a pouco, já éramos vários, reunidos numa espécie de templo, onde orávamos para a nossa peregrinação alcançar o pico das montanhas. Aqueles olhares curiosos do início já estavam a integrar-me.

Vivemos juntos uma expervivência educativa estética, em que ressalto a participação de pessoas heroicas. Não tenho a pretensão de tratar com profundidade a trajetória de cada herói, mas busco, na integração das diferentes significações associadas às diferentes imagens afetivo-cognitivas emergentes do fenômeno, aproximar-me do imaginário desses sujeitos. Busco também, pelo viés de uma metodologia hermenêutica simbólica dos desenhos e narrativas, a abertura para uma concepção educativa que permita o contato com as suas sombras e, por meio de atividades artísticas, aflorar a possibilidade de, simbolicamente, enfrentarmos os nossos monstros devorantes e, como heróis, buscarmos superar a tensão entre os opostos. Assim, encontro no mito do herói **Teseu**, mais especificamente na luta contra o Minotauro e na sua relação com o fio de Ariadne, uma aproximação das significações emergentes.

O mito de Teseu está relacionado à luta de um dos maiores heróis da Grécia, cuja significação aponta por excelência a força do ser e a necessidade de buscar dentro de si mesmo o sentido da vida e das ações. Segundo Brandão (2014), esse mito conta com uma passagem pela Ilha de Creta, civilização que vivia sob os poderes do Rei Minos, que disputou o trono com os seus irmãos e, depois de uma batalha, assumiu o reinado. Estando no comando do Império, ganhou de Posídon um touro para sacrificar. No entanto, a sua esposa Pasífae apaixonou-se do animal e, com a ajuda de Dédalo, atraiu-o para uma novilha de bronze, gerando com o touro o que se chamou de monstro, pois tinha características de homem e de touro, sendo concebido como Minotauro.

Minos, ao saber da concepção, pediu a Dédalo que construísse um labirinto, para que ali pudesse manter o monstro preso. Entre corredores, salas e galerias, nem Minotauro ou os mais sábios dos seres encontrariam uma saída.

Enquanto Minotauro crescia preso, Creta e Atenas travaram uma batalha e Minos consagrou-se vitorioso, como resultado disso exigiu que Atenas enviasse todos os anos sete rapazes e sete moças para servirem de alimento ao monstro. Para cumprir esse ritual, Teseu ofereceu-se ao sacrifício, mas com o objetivo secreto de romper com essa condição.

Seguiu para Creta e, ao vê-lo chegando à ilha, Ariadne, filha de Minos e Pasífae, apaixonou-se por ele e, entregou-se a cumprir juntamente com Teseu o objetivo de sobreviver ao Minotauro. Fez isso entregando-lhe um novelo feito de um fio arquitetado por Dédalo. Trata-se de um fio condutor simbólico de seu amor, que lhe permitiria sair vivo do labirinto. Outra versão do mito afirma que Ariadne entregou-lhe uma coroa luminosa para que ele pudesse sair da escuridão. Assumo, aqui, a junção que fez também Brandão ao relacionar a luminosidade da coroa ao fio do novelo, estabelecendo o simbolismo de um “fio condutor e luz” (BRANDÃO, 2014, p. 593).

Assim foi. O herói desenrolou o novelo em sua trajetória e com um só golpe decepou a cabeça do monstro, salvando a sua vida e dos companheiros de jornada. Garantindo o retorno de todos, pelo fato de estar a segurar firme o fio condutor luminoso de Ariadne, que lhe trouxe de volta à entrada do palácio Cnossos, vitorioso.

Em seu regresso para Atenas, Teseu levou consigo a filha do rei. Porém, ao pararem para descansar na ilha de Naxos, o herói abandonou-a, deixando-a adormecida no caminho. Existem algumas versões sobre o feito de abandono cometido por Teseu. Alguns mitos afirmam que ele fez isso por amor a Egle, outra mulher. Mas também há a versão que o herói foi obrigado a deixá-la por interferência de Dionísio, que era apaixonado pela princesa, e com quem se casaria, posteriormente, no Olímpio, tendo quatro filhos.

Já Teseu navegou para a ilha de Delos, fazendo uma parada no caminho, com intuito de ritualizar com uma dança circular evolutiva, que representava a batalha no labirinto, uma homenagem a Ariadne, e cumprir um culto a Afrodite, a estátua com a qual a princesa havia lhe presenteado.

Seguiu viagem e, em seu retorno às costas da Ática, o herói tinha, como função, substituir as velas negras de seu navio, por velas brancas, simbolizando uma chegada vitoriosa. Porém, ele esqueceu, fazendo com que Egeu, o seu pai, que lhe aguardava ansioso, interpretasse a sua falha como sinal de derrota, jogando-se precipitadamente de um penhasco no mar, que recebeu o seu nome. Por esse motivo, Teseu assumiu o poder na Ática.

Teseu é um herói em permanente conflito com o que lhe é colocado em oposição. Percorre a sua vida lutando para não ser consumido pela sombra devoradora. Dentro de um espaço labiríntico, busca pelo caminho de seu próprio ser e revela as dificuldades que todo sujeito encontra quando caminha em direção ao seu ego. Como modelo exemplar, encontro nesse motivo diretor uma força mítica que enfrenta a estrada repleta de perigos, como quem cumpre um ritual de passagem e faz isso de diversas formas.

### 3.1.1 O arquétipo do herói e suas faces

Percebo que poderíamos ser a espécie capaz de compreender a evolução humana, temos a capacidade de reconhecer o poder dos pensamentos e sentimentos, inúmeros são os conhecimentos referentes à situação humana e ao universo no qual vivemos, desde a sua origem à sua formação e ao seu destino. Entretanto, diante dos estudos que desenvolvi em minha trajetória profissional, observei que, mesmo à luz de todo conhecimento humano sobre as suas dimensões biológicas, socioculturais e outras, o ser humano apresenta notável distanciamento de si, de sua dimensão espiritual-essencial, o que foi tratado como amnésia anteriormente. Contudo, nas vivências do cotidiano, imagens, gestos e ações estão conectados entre si e as manifestações das dimensões humanas podem ser consideradas como linguagem na execução plástica e nas vivências ético-estéticas. Neste trabalho, propus que os participantes aprendessem a lidar com a expansão da consciência-sensível e que essa experiência possibilite-lhes criar referenciais na construção de valores que podem ser fundamentais e que, assim como o humano, estão em constante formação. Inerente a esse processo, está a contínua procura por significado, o que, muitas vezes, gera conflitos quando o sujeito não consegue compreender o sentido de sua existência e de suas ações.

Levando em consideração que o humano, além de um ser complexo composto por suas dimensões física, psíquica, espiritual, social, natural e cultural, também é um ser simbólico, repleto de emoções, sentimentos, ideias e histórias e estando envolto por essa teia de relações, o homem/mulher poderia perceber a si, ao outro, ao universo e, nesse processo, tomar consciência que o diálogo, a linguagem e a interpretação estão presentes, perpassando as atividades humanas, muitas vezes, de forma imaginativa, necessitando de representações simbólicas para fazer-se entender. Duarte Júnior (2008), ao tratar da educação e do modo como se dá o ato do conhecimento, também considera a capacidade humana de atribuir significações, ou seja, entende que a consciência do homem/mulher decorre de sua dimensão simbólica, ressaltando a fundamentalidade dos símbolos nesse processo. “Por intermédio dos

símbolos o homem transcende a simples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si próprio como objetos de compreensão” (DUARTE JÚNIOR, 2008, p. 15). Neste sentido, a linguagem é uma tentativa de tornar visível, de dar forma aos sentimentos e experiências de cada um e, por meio dela, a realidade se revelar e se tornar existência. Como vimos anteriormente, o ato interpretativo assume a função de desvelar-construir-transformar sentidos frente ao mundo e à vida.

Dessa forma, é preciso contemplar o humano relacionado ao universo e capaz de mudar a sua realidade. Embora ainda, exista no pensamento mecanicista, capitalista atual, certa recusa à possibilidade de o homem/mulher transcender, ampliar a sua consciência, é preciso saber também que, até mesmo, para o ser humano recusar essa possibilidade, precisa pensar sobre ela. Ainda que de forma negativa, está acontecendo no processo uma abertura à transcendência. Martins (2009, p. 96) também destaca a importância do transcender no desvelamento do sentido:

Na busca de sentido está uma abertura à transcendência numa superação de limites do *ser no mundo* e do *ser-com-os-outros*, que rompe com a história e oferece sentido à existência, pois lança-se na busca do fundamento último com o *ser* primordial constituinte do ser humano.

A experiência de transcendência ou até mesmo de encontro com a consciência esbarra no fazer-se compreender. Afinal, utilizamos várias linguagens para expressar de forma compreensível nossas experiências e transformação existencial. Compreendo que, nessa trajetória existencial, a história descreve os seus acontecimentos, mas a linguagem mítica busca o seu significado. Contemplando o mundo dos ideais humanos, desde memórias, razões-sensíveis de uma essência que está “por trás” da ação humana e da própria história, algo que perpassa o tempo e o espaço e que os autores aqui chamaram de arquétipos, pulsões inconscientes que necessitam dos símbolos para serem compartilhadas, o que pode dar-se por meio de mitos, lendas... Assim, posso considerar que o símbolo seria o momento em que o mito começa a tomar forma de uma imagem dentro do tempo e do espaço, adequado à civilização em que se vive.

É o que se confirma com a narrativa construída por **Dafne**. A participante afirma que significar a experiência vivida na oficina remeteu-lhe a uma lenda: “Em tempos antigos, contava-se haver um gaúcho que todos os dias 13 de agosto, levantava-se bem cedo e seguia para o recanto da cachoeira cantante, lugar que outrora era cenário de uma grande fazenda, mas algo terrível acontecera ali...”

Figura 6 - Recanto da Cachoeira Cantante. (Dafne)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

O personagem principal de sua narrativa é o gaúcho, mas, segundo ela, o primeiro elemento que veio em sua mente foi o fogo, dele iniciou-se a simbolização de sua trajetória. O fogo deu vida a seu personagem, assim como fizera Prometeu, com a ajuda de Atená, originando o homem. Neste sentido, destaco que, para Chevalier e Gheerbrant (2015), o fogo está presente no processo iniciático de várias culturas e, segundo a doutrina hindu, é símbolo intermediário entre o céu e a terra, assinalando que existe um tipo de fogo denominado **Vaishvanara**, que representa um movimento de penetração, cuja simbolização psíquica pode dar-se a partir do ato de percussão ou fricção. O primeiro significa purificação e iluminação, enquanto o segundo está relacionado ao fogo das paixões que possibilita a fecundidade, que também pode ser agrária. Entretanto, esse fogo pode ser destruidor na medida em que o intelecto descuida-se do espírito.

Ressalto, aqui, o caráter fecundo do fogo na representação de **Dafne**, uma vez que é desse elemento arquetípico que nasce o gaúcho, o seu personagem. A participante faz isso na tentativa de adequar os seus conteúdos internos ao contexto em que vive. E, assim, por meio do desenho e de sua narrativa apresenta-nos o trajeto percorrido entre o inconsciente coletivo e o seu consciente, o que parece acontecer pela necessidade de dar-se forma de imagem aos conteúdos que povoam a mente, facilitando, assim, a compreensão e a ação humana, tendo em

vista que, diante de situações limites, o homem/mulher não tem tempo hábil para evocar o mito, entretanto, apropria-se de símbolos para expressá-lo. Reportando-nos a símbolos, tentamos materializar por meio da ação representativa o que antes pertencia somente ao mundo das ideias.

Na sequência de sua narrativa, é isso o que se pode perceber: “O valente homem acendia o fogo para aquecer-se e ao mesmo tempo ficava à espreita, pois a lenda contava que, assim que o monstro aparecesse, somente uma pessoa muito corajosa teria a felicidade de retirar da rocha a espada da justiça e matar o horrendo”.

No bojo de sua significação, está implícita a trajetória de um herói que reúne as suas forças para um desenvolvimento evolutivo que começa com a conquista de si mesmo, pois, segundo ela, embora o monstro esteja oculto no desenho, ela imaginou-o como um dragão que, para os autores supracitados, também simboliza a relação entre os aparentemente opostos, como o céu e a terra, que guarda uma potência divina e criadora, a espada, por sua vez, simboliza a justiça, a luta de um guerreiro herói.

Diante das significações apresentadas por **Dafne**, reflito a lenda, linguagem simbólica, como possibilidade perceptiva de acesso à criação e ao ideal humano, não somente direcionada para objetos, mas para ideais de ação humana. Também me ponho a pensar nos ritos como forma de viver cotidianamente a potência do mito. Tendo em vista que, para Mèlich (1996), o rito é uma necessidade vital, pois organiza a vida em comum, marcando o tempo e o espaço cotidiano, a existência pessoal ou coletiva dos seres, sendo que a escola e as demais instituições sociais, bem como os sujeitos, são prejudicados com a privação deste.

Mergulhada nessa reflexão, ressalto que aí talvez possa instaurar-se um conflito, no caso de sinalizações positivas à a minha meditação, uma vez que nem sempre a percepção e a conscientização racional fornecem condições de agir idealmente. Tal concretização torna-se tarefa difícil, tendo em vista que, quando transpomos para prática o que idealizamos, imaginamos, fizemos isso por intermédio de um corpo, que se emociona, tem sentimentos e que não é tão perfectível quanto o universo de nossas ideias. Como vimos até agora, no ocidente, fomos educados a partir de uma visão linear, objetivista, instrumentalista, que desconsidera do humano, muitas vezes, os seus componentes míticos e sensíveis, afastando-nos cada vez mais da possibilidade de conhecer os fundamentos simbólicos e privando-nos do mergulho nesse universo, o que só alarga a distância entre o ideal e o real, entre a imagem mental e a ação desenvolvida pelo físico. Embora a concepção racionalista moderna respingue certo distanciamento do simbólico no sujeito ocidental pós-moderno, em seu dia a dia, esse sujeito exerce e desenvolve rituais que efetivamente estão relacionados a uma linguagem

simbólica, mítica, como, por exemplo, cumprir etapas do ciclo vital, lutar diante dos obstáculos cotidianos, unir-se pela via do casamento. Campbell (2014, p. 13) trata de outros como: o cerimonial de posse de um presidente, alistar-se no exército, vestir um uniforme, destacando que, muitas vezes, as pessoas desistem “de sua vida pessoal e aceitam uma forma socialmente determinada de vida”, a serviço da sociedade em que vive. No entanto, cabe questionar a potência dessas vivências nos dias atuais, pois, diante de uma educação que pouco contempla a dimensão subjetiva, predominante no pensamento moderno, o ritual parece ter perdido a sua força ou o seu sentido hoje, representado por uma via de mera formalidade, desprovido muitas vezes de significado profundo interior. Mas nem sempre foi assim.

Historicamente, a filosofia, compreendida como forma de especulação racional do conhecimento, nasceu na Grécia, combatendo o pensamento mítico em favor dos *logos*. Para Silva e Ramalho (2007), a natureza simbólica ou metafórica da linguagem mítica sempre foi relacionada à arte. No entanto, em termos de apreensão teórica ocidental, essa relação ganhou expressivo *corpus* de investigação a partir da veiculação universal dos mitos gregos e de suas características de integração em todas as atividades do espírito e o trânsito deste para a ação prática, sendo assim essencial ao ser humano, tanto quanto o ar, o sol e mesmo a sua própria vida. Para os autores, é possível compreender a linguagem mítica como uma linguagem poética, “cuja qualidade principal é remeter o ser humano para um universo lírico simbólico implicitamente, associado à experiência do belo” (SILVA; RAMALHO, 2007, p. 240). Contudo, quando reproduzida por uma ideologia alienante, para exercer controle sobre o comportamento humano, é repressora, podendo ser destrutiva (GALLINA, 2012).

Segundo Galvão (2012), os gregos afirmavam que você pode banalizar a vida, vivendo em função de qualquer modelo, ou pode sacralizá-la quando mitifica as suas ações e encarna o mito. Para ela, quando essas ações são sacralizadas, roubam-se os momentos do tempo e entrega-se à eternidade. Abordo nesta pesquisa uma perspectiva de linguagem mítica direcionada ao universo simbólico, assim, necessariamente, destaco o papel de uma expansão da consciência sensível, a fim de utilizar a linguagem mítica para experiência humana-existencial de maneira benéfica. Para isso, mito não pode opor-se a conhecimento, podendo ser a materialidade do antes desconhecido, ganhando aderência e pressupostos teóricos na evolução da humanidade.

O desconhecido apresenta-se à consciência de **Dafne** por meio dos elementos arquetípicos, o refúgio, representado pela caverna, simboliza curiosidade, que serve como mola propulsora para o processo de conhecimento. O elemento cíclico, representado por um

monjolo, simboliza a tradição e o sustento, que estão relacionados às suas crenças, às suas memórias, à sua entrega, mesmo que simbolicamente.

Também pude perceber essa significação profunda no que diz respeito ao rito, na narrativa feita por **Celena** ao simbolizar a experiência vivida dentro da oficina: “Eu centrei minha ideia num ritual de bruxa, numa mata fechada à noite, com fogueira / Inspirada nos encontros do grupo, onde fico imaginando [...]. Na verdade eu sou esta bruxa que ama e, estou fazendo um ritual lindo para oferecer às minhas colegas”.

Figura 7 - O Rito da Bruxa. (Celena)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

O que **Celena** expressa é a partilha com o grupo em forma de ritual, são os seus conteúdos internos, pois a sua simbolização assegura que a cachoeira representa o elemento queda, que simboliza “os altos e baixos” da vida; a espada e o gato simbolizam proteção; o refúgio representado pela mata verde simboliza a tranquilidade; o monstro é representado pela aranha, simbolizando o medo; algo cíclico é representado pelo filtro dos sonhos que simboliza equilíbrio, produção e paz; a água simboliza a pureza, limpeza espiritual da alma; o fogo é representado pela fogueira que simboliza luz. O que **Celena** está a fazer é buscar elementos na linguagem simbólica para significar a sua experiência e fazer-se compreender.



Para Borges (2003), quando significamos a experiência primeira, já estamos tornando possível a mitologia e as suas interpretações, trazendo a sua etimologia que deriva do grego *myo*: mudo refere-se àquele que cala, mas não no sentido de não falar e sim de estar escondido por trás da história. O autor defende que, antes de possuir um caráter intelectual (mito-lógico), o mito é simplesmente experiência vivida. Ainda nessa concepção, o autor apresenta a tentativa da filosofia do imaginário em vislumbrar explicações para a experiência vivida, porém, segundo ele, o mais próximo que se pode chegar é uma representação do fenômeno ou da realidade, e não de uma explicação do fenômeno em si, ou seja, de uma apresentação de símbolos, o que configura uma realidade simbólica.

Sentido, vivido e protagonizado antes de ser dito e compreendido, o mito remete para experiência primordial que parece estar na origem da cultura e civilização humana: a experiência da “proximidade do sublime” ou da “divindade” o sentimento de sua “presença”. Proximidade e presença do divino que faz imediatamente do homem a forma e a linguagem da sua expressão, na unitária integralidade de suas energias e faculdades, sem qualquer distinção e oposição entre corpo e espírito, sensível e inteligível (BORGES, 2003, p. 49).

Essa experiência mítica primordial remete à integração do ser no mundo, é sentido e vivido antes de ser inteligido e formulado. O mito, antes de tudo, é compreendido num universo de símbolos e não de coisas, isto é, não podemos conceituá-lo, mas significá-lo. No universo de significações abarcado no corpo teórico desse trabalho, o tempo é a eternidade e o lugar é o infinito, onde natureza-ser humano-divino não se dividem, sendo o mito uma realidade simbólica. Nesse processo, parece que estamos diante de uma realidade simbólica que não pode ser explicada, mas significada, havendo uma perda dessa realidade, pode o ser humano “coisificar-se” (BORGES, 2003, p. 55).

A partir da explanação posta pelo pensamento de Borges (2003), entendo que os questionamentos e os conflitos expostos ao longo da pesquisa não serão respondidos na esfera de hipótese ou solução de problemas, tendo em vista que a concepção proposta não tem como pretensão explicar os fenômenos, mas possibilitar experiências que façam emergir significações que aproximem, ideal e realidade, por meio da função imaginativa, apresentar a consciência dos sujeitos participantes da pesquisa, o que lhes parecia desconhecido, mas que se manifesta como ressignificação, seguindo a ciclicidade da organização mítica.

Borges (2003) defende que essa consciência e experiência de mundo em que a representação é apresentação, imaginar é acontecer, é chamada de imaginário mítico em que as imagens do mundo são o próprio mundo. Os mitos sobrevivem pela sua alegorização que tem como função adaptar o mito ao contexto de recepção, em que a ideia da essência e o

significado permanecem, mas lhe são acrescentados ou retirados acessórios para melhor compreensão e identificação, uma vez que o contexto muda ao longo da história. Precisamos reconfigurar-nos como seres humanos, o que constitui o mundo imaginal, que seria o mundo dos símbolos arquetípicos, podendo ser representado por metáforas. Na verdade, meta-representativo da imaginação, em que se articulam imaginação, mito e metafísica e a ilusão entende-se como jogo criador, fazendo com que a história da mitologia anteceda a história natural. A essa concepção, dá-se o nome de imaginação ontogónica, que faz do ser humano não uma natureza, mas uma aspiração, no sentido de uma idealização imaginativa: “não somos o que somos, mas o que imaginamos ser” (BORGES, 2003, p. 68).

Abordar a vida é focar uma realidade complexa e movente que provoca em sua errância as formas de estruturação do saber prático-teórico, do sentir-pensar incansável sobre essa mesma realidade, a fim de melhor compreendê-la, descobrindo os meandros, os mistérios e as suas particularidades. Significando a experiência vivida, **Celena** compreende a sua jornada existencial: “Na trajetória de minha vida, como de todas as pessoas, muitos foram os que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal. Alguns por pouco tempo, outros por muito tempo, alguns com uma influência pequena, outros com influências mais marcantes e decisivas. São tantas pessoas, que sempre se corre o risco de omitir alguém ou não expressar os sentimentos. Em várias ocasiões, já retomei aspectos de meu caminhar, sempre que possível, mencionei a alegria de ter tido o a oportunidade de estar neste grupo”.

Reside aí um aspecto importante, no qual também busco analogia ao mito do herói Teseu. É a tomada de consciência que o herói não se constitui enquanto tal, sozinho no processo. Ele percorre o labirinto acompanhado pelos seus, e é também por eles que luta, muito embora, entre uma batalha e outra, deixe no caminho aqueles que lhe alcançaram o fio condutor luminoso, mas isso não o impede de ritualisticamente movimentar-se numa dança circular evolutiva, em homenagem a que ou a quem lhe conduziu da escuridão à luz.

A narrativa de **Celena** contempla significações profundas, mas também caminha em direção ao grupo, ao “estar-junto” maffesoliano, ratificando um caráter comunitário, de compartilhamento e acolhida: “É imensa a alegria de poder expressar o que sinto e penso. Ter vocês, que contribuíram para eu ser quem sou: ‘Um ser pronto para se melhorar e dar o seu melhor’. Estou longe de ser o que eu gostaria de ser, mas o que alcancei foi influência de muitas de vocês. Desde já agradeço pela oportunidade que tive”.

Tanto **Dafne**, estando representada pela imagem do gaúcho, como **Celena**, pelo arquétipo da bruxa, ambas contemplam em suas narrativas uma trama que costura as suas dimensões singulares e coletivas. Por meio de imagens arquetípicas, centralizam as suas

narrativas em personagens que ultrapassam a esfera do inconsciente pessoal e vivenciam, dentre as várias etapas da jornada do herói<sup>34</sup>, um caminho iniciático de provações, para que possam adquirir confiança e cumprirem a sua missão, sem colocar força demasiada na sua expressão individual ou, ao contrário, em seu grupo de pertencimento.

### 3.1.2 O herói não luta só

O desenvolver de nossas formas sociais nasce muitas vezes da luta, da busca pelo equilíbrio energético das forças conflitantes que movem a vida cotidiana e que convergem na dimensão sensível-inteligível como vetor eficaz para tratar do espírito de nosso tempo. Após anos de supremacia da dimensão racional verticalizada, característica moderna, atualmente, parece estar havendo uma mudança de valores. Sentir-se bem e abrir-se a questões ligadas à criatividade e à qualidade de vida está em voga. A concepção de indivíduo é sobreposta pela noção de *persona* que adere a vários papéis, com os quais se identifica para constituir-se como sujeito social. Segundo Maffesoli (2014, p. 1), os jovens de hoje: “Não querem mais perder a vida para ganhar a vida, não querem mais desperdiçar a vida para ganhar algo. Os jovens têm a ideia de transformar a sua vida em uma obra de arte”. O que, para o autor, em longo prazo, fará com que os sujeitos desempenhem papéis e não funções dentro de um grupo, numa perspectiva de vivenciar várias vidas dentro de uma mesma vida. Isso parece estar se apresentando na multiplicidade profissional, onde a pessoa não tem mais uma profissão fechada, mas transita entre várias. Tal configuração também passa pela instituição família e pela sexualidade de onde emergem novos modelos e modos de convivência baseadas nos laços de afeto que acabam modificando o conceito tradicional de família, aquela que antes poderia ser formada somente pelo homem, mulher e filhos ligados pelo vínculo do casamento ou pela união estável, abre-se espaço para uma relação entre pares que possuem características comuns ou não. Dessa forma, reafirma-se o sugerido maffesoliano de uma

---

<sup>34</sup>Segundo Campbell (1997), a jornada do herói é composta pelas seguintes fases: **O chamado para aventura:** O herói recebe um chamado para uma aventura em um lugar que fuja a sua zona de conforto; **Recusa ao chamado:** O herói, com medo ou sentindo-se incapaz, recusa ao chamado; **O auxílio sobrenatural:** Nessa etapa, o herói encontra um mentor, que o convence a aceitar ao chamado, dando-lhe apoio moral e fornecendo armas, talismãs ou poderes para cumprir a jornada; **Passagem pelo limiar:** Momento em que o herói passa do "mundo comum" para o mundo da aventura, geralmente um mundo sobrenatural ou mágico. Aqui, o herói precisa derrotar algum tipo de guardião entre os dois mundos; **Caminho de provas:** O herói, então, passa por diversas provações, onde ele adquire confiança e experiência para conseguir cumprir com a jornada; **Conquista do elixir:** Nesse momento, o herói enfrentou a maior crise da aventura e conquista uma recompensa; **Morte e ressurreição:** O herói, ao passar pelo grande desafio final, morre, porém, ressuscita e vence a batalha. Essa morte nem sempre significa morte física. Pode ser uma morte simbólica que represente a ressurreição ou novo aprendizado. **Retorno:** O herói retorna ao seu mundo comum com a recompensa, sendo senhor dos dois mundos, passando novamente por crises, tendo que voltar a rotina após a sua experiência espiritualizada.

ruptura com o modernismo que se traduz em novas formas de vida e a vida de relações, que se baseia numa cultura dos sentimentos.

Os heróis desta pesquisa expressaram a importância desse processo relacional, si mesmos e o coletivo. Em suas narrativas, os personagens caminharam do “eu” ao “grupo” e vice-versa. Assim também expressa **Cora**, ao afirmar ter construído o seu desenho a partir dessa relação, acrescentando que a sua inspiração foi um poema que escreveu sobre o processo de conhecer a si mesma, em que faz uma analogia entre ele e a simbologia da Fênix. Partindo disso, ela significa a expervivência em grupo do seu ponto de vista pessoal. Escreve ela: “Esta composição gira em torno do grupo e de mim. Eu participo ativamente na composição. Iniciei como uma pessoa deitada (queda), que me representava antes de iniciar o grupo, estava perdida e desanimada com os problemas recorrentes do dia a dia, até o tempo estava nublado (nuvens – água), refletindo o meu estado de espírito”.

Figura 8 - Equilíbrio e Paz na Jornada. (Cora)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Conforme Chevalier e Gheerbrant (2015), a água desempenha papel primordial em muitas culturas, simbolizando também a vida espiritual oferecida por Deus e, muitas vezes, negada pelos homens/ mulheres. Porém, a nuvem sugere mudança, em virtude de seu estado

de vir a ser. De fato, em sua narrativa, **Cora** simboliza mudanças com o desenho da árvore, cuja simbologia será discutida adiante e explana: “Após essas mudanças, eu estou representada, em posição de meditação, procurando uma forma de equilíbrio nesse mundo louco no qual vivemos, uma paz interior para me acalmar e prosseguir na jornada / O refúgio é o meu amor e do grupo. O amor que nos aquece o coração”.

Assumir essa postura meditativa é abrir-se para o silêncio, o que, conforme os autores anteriormente citados, envolve grandes acontecimentos, é um prelúdio à revelação: “Deus chega à alma que faz reinar em si o silêncio” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 834). O processo meditativo vivenciado no decorrer dos encontros apresenta-se como abertura transformadora para a participante que se aquece e encontra paz interior no amor, seu e do grupo, um sendo extensão do outro, integrando-se na mesma unidade, vencendo os antagonismos. Entendo que essa seja a matriz do que Maffesoli (2012) trata por *Divino Social*, que exige uma conversão da ideia de um divino verticalizado, perspectiva moderna, que coloca Deus distante do sujeito, num lugar longínquo, para um divino difuso presente na relação: Tratemos, então, de uma “*transcendência imanente*, isto é, de um espírito do tempo que ultrapassa o indivíduo (portanto, algo de transcendente), mas recaindo sobre o grupo, constituindo o cimento do grupo (o que é imanente)”. (Grifos do autor), (MAFFESOLI, 2012, p. 27). Portanto, a interação estabelecida no grupo torna-se alicerce na relação com o divino, sem que, para isso, o sujeito seja privado de sua singularidade, aproximando o ser humano de suas lembranças sobre esta dimensão, bem como de uma era de ouro.

Em sua concepção panteísta estética, Simmel tem como ponto de articulação o conhecimento do todo, com a ideia de congelar algo que é momentâneo e considerá-lo em sua atemporalidade. Para ele, tudo que é contingente possui algo eterno e passível de sentido e é o ato de interpretação capaz de desvendar tudo isso, frente ao mundo e à vida, sendo de extração estética. Elaborava essa ideia tendo em vista a inclusão das coisas em Deus, pois, assim, a totalidade do mundo reúne-se num ponto.

O ser divino penetra nas configurações particulares, e encontra nelas a sua vida criativa completa, o singular não se funde em deus e com isso perde sua forma palpável e significativa para si, senão que deus se dissolve no singular e este é, com isso, mantido e intensificado em sua forma particular; o caráter empírico-causal da coisa singular ganha como uma legitimação transcendente. Esta me parece a única possibilidade na qual o sentimento panteísta se deixa cristalizar imediatamente em obra de arte: não são as coisas que deságuam em deus, mas sim deus que deságua nas coisas (SIMMEL, 1908, p. 121).

Diante dessa amplitude transcendental, chamo atenção para o fato de que, nos desenhos e nas narrativas, a experiência artística estende-se à vida que acontece, ou a vida como obra de arte, em que o sujeito assume um estilo ou o estilo de determinado grupo. Segundo Maffesoli (1995, p. 50), isso se dá porque um estilo adotado ou uma atitude tomada “[...] favorece em seu sentido mais simples, o simbolismo, isto é, aquilo pelo qual uma sociedade é o que é”, tendo a sua origem no processo de criar.

Enquanto Maffesoli enfatiza o simbolismo, Simmel recorre a uma linguagem simbólica para abordar a ideia que o universal manifesta-se na configuração do individual e que a singularidade não é algo que se opõe ao universal, mas um elemento capaz de promover encontros e estabelecer relações. Isso porque o conhecimento através do símbolo, ou o símbolo como procedimento do conhecimento, emerge da constatação de que não é possível conhecer o divino a não ser a partir do sensível, de tornar-se sensível ao sensível. “Chegar ao divino a partir do sensível é chegar ao universal a partir do particular” (WAIZBORT, 2006, p. 82). Essa possibilidade de aproximar-se do todo por meio do fragmento é a essência da arte, que exige percepção, sensibilidade mobilizada em favor do pensamento, para que ele liberte-se de uma ideia tradicional de verdade e relacione-se com a imagem estética, já que, para o autor, ela é a experiência do real e acontece também por meio da fantasia, da imaginação. Esse seria o nexos que aproximaria imagem estética da verdade. De certo modo, Simmel busca tornar o temporal em intemporal, o espacial em inespacial e o que é símbolo em significado, tal aproximação acontece de forma semelhante na teoria de Maffesoli ao tratar do Ser e Tempo como visto anteriormente.

A analogia presente no pensamento de Simmel é uma ferramenta que nos aproxima da essência, tornando-a permeável ao conhecimento, por meio das semelhanças funcionais e faz-se passível de sentido pelo ato interpretativo.

Ainda levando em consideração as significações trazidas por **Cora**, em suas palavras, ao referir-se à simbolização do voo dos pássaros que fazem analogia ao movimento que representa o seu desenvolvimento no decorrer da oficina, permeado por conhecimento e autoconhecimento, a participante afirma: “Os voos nos levam ao grupo, que é um lugar de paz e de aprendizado constante, um refúgio para o descanso das nossas almas, dos problemas diários e da sociedade doente em que vivemos. É o encontro de um amor descomprometido, uma entrega constante e um olhar ao próximo de uma forma que esquecemos no nosso dia. / O céu azul e o sol brilhante representam a alegria e a luz que buscamos diariamente para as nossas vidas, o grupo é o elemento de conexão com o iluminado”. Ela sente-se alegre por poder voar para territórios até então desconhecidos, encontrar-se com sua dimensão divina.

**Cora** aponta, com essa significação, a latência da tríade feto, útero e cordão umbilical que estabeleci como analogia para as significações emergentes desse processo. O grupo funciona para ela como um útero, assim como a mãe terra, que possibilita ao feto a sua personagem, desenvolver-se em suas potencialidades, sendo alimentada de amor pelo fio condutor iluminado (conhecimento, cuidado), para que ela alcance o divino residente em si mesma, o que vai ao encontro das ideias de Campbell (1997), ao entender que o substrato duradouro dos sujeitos e do progenitor do universo é um único e mesmo substrato e essa presença duradoura está em profundo repouso, mas é encontrada quando se mergulha por meio da meditação em seu próprio interior.

Entendo, por isso, que ao mesmo tempo em que o mito da criação narra eventos remotos da concepção do universo, esses sujeitos estiveram a comunicar a origem do humano no Cosmo, que, como alma, antes de adentrar o útero da mãe Terra, consistiam na união andrógena de um único ser, mas que, quando nela encarnaram, as suas partes animaram-se e ocuparam corpos físicos diferentes. Seria, então, a experiência educativa estética vivenciada por eles em sua dimensão singular-social, a possibilidade de reunir o antes fragmentado, aproximando-os de uma dimensão divina e, por conseguinte, de um possível estado harmônico original.

Este é um nascimento que, no sentido empenhado pelo processo educativo estético cunhado até aqui, pode configurar um renascimento dos sujeitos e ressignificação da imagem que os participantes estabeleciam sobre si. É o que **Maia** tenta simbolizar em seu desenho e compartilhar com a sua narrativa quando expõe ter construído o seu cenário existencial a partir das mudanças de olhar sobre si mesma, sobre as coisas e as pessoas com as quais se relaciona, acrescentando que essa mudança ocorreu a partir das atividades vivenciadas no grupo, na oficina. Sobre a composição, afirma ter tentado reunir os nove elementos, centralizando a significação na figura da mulher, sobre a qual toda cena constrói-se ao redor.

Conforme ela: “Para estar em paz essa mulher descobriu que possui em sua vida todos os elementos necessários para tanto. Porém, às vezes não conseguia os ver, não os reconhecia, ou não sabia como usá-los. Agora ela sabe que o sol brilha, gira e aquece todos os dias, proporcionando luz e calor. Bem como desenvolveu em si a capacidade de ascender e manter acesa uma fogueira que aquece os dias e as noites que são frias”.

Figura 9 - Estar em Paz. (Maia)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Compreendo, a partir de suas significações, o valor da intimidade e coloco-me a narrar que, se, depois do processo, a participante enfatiza a autocapacidade de ascender e manter acesa a fogueira, isso se dá pela tomada de consciência de seus aspectos mais profundos, em que pela via da imaginação o frio aumenta a importância da participante habitar e sentir-se protegida em si mesma. O que acontece de forma dialética ao seu universo exterior, uma vez que reconhece a capacidade do sol também cumprir a função de tornar a vida mais quente. **Maia** compreendeu ser capaz de arquitetar o novelo e de tecer o fio condutor luminoso que lhe permitirá percorrer o labirinto de sua trajetória existencial. Um fio que lhe viabiliza percorrer com segurança o mundo dentro ou fora de si, ampliando a intensidade da relação eu-Cosmo, o que lhe propicia afirmar que a personagem de sua composição: “Conta com uma caverna para esconder-se das tempestades e maus tempos”, ou seja, conta com útero que lhe abriga.

Ela dá vida às “paredes” que a protegem, diminuindo a intensidade de valorização do elemento espada (símbolo de luta), sabe da existência dela e de sua capacidade para manuseá-la e defender-se como heroína, porém, toma consciência que não precisa empunhá-la em todos os momentos. “Prefere passar o tempo apreciando o que a vida lhe proporciona de bom. Tanto que mesmo o monstro estando à espreita, não tira sua paz. Ainda assim, permanece



sorrindo, livre como as andorinhas no céu”. O processo, pouco a pouco, revela um ser que faz de si e do universo o seu reduto, que se protege e defende sem ter a necessidade de atacar, pois está sob um abrigo flexível que resiste ao mal tempo. Como a “Casa que luta” (grifo meu) de Malicroix<sup>35</sup>, que estabelece uma comunhão dinâmica sujeito-refúgio-universo capaz de ressignificar o seu trajeto antropológico existencial, transformando o seu ser em fortaleza corajosa, no aprendizado contra o medo.

Ainda na esteira de compreensão das significações emergentes, no que diz respeito à nova postura assumida pela participante, Chevalier e Gheerbrant (2015) assinalam que a andorinha representa a relação rítmica entre a dimensão (*yin*, inverno, frio, masculino) e (*yang*, verão, quente, feminino), é o anúncio de ressurreição, do eterno retorno, bem simbolizado pela participante com a imagem do sol e do fogo. Ainda, o pássaro é o símbolo de libertação da alma, apontando para a possibilidade de uma vivência interativa humana como apelo à experiência estética e à criatividade, em que o tempo-espaço habitado no cotidiano transcende o tempo-espaço geométrico-cronometrado, buscando claramente o harmônico, o belo, o sensível, o natural e os traços da criação de sublimidades, repletas de significações que acabam por configurar os modos de viver e as construções culturais dos grupos que os compartilham. O tempo-espaço vivido é dimensão reveladora existencial, um campo que abriga as múltiplas manifestações da imaginação criativa humana. A percepção e a compreensão dessa relação são importantes no sentido de atentar-se para o cuidado com o meio, com as histórias de vida e as subjetividades que aí constituem-se, para que não haja embrutecimento dos sentidos e enfraquecimento dos laços afetivos.

**Alexia** apresenta a latência e a importância desse cuidado ao significar o processo vivenciado por ela na oficina.

Em suas palavras, afirma ter feito o desenho inconscientemente e acrescenta: “Procurei rapidamente representar os elementos solicitados na ordem em que apareciam no texto. Fiquei surpresa ao observar, depois de tudo pronto, que eu não desenhei um personagem. Porém, durante os nossos encontros olhamos para a nossa própria história. Penso que fiquei escondida na cena desenhada, atrás do muro”.

Em sua última frase, a participante revela um espaço habitado que pode trazer, em sua essência, a proteção, pois, a sua imaginação trabalha para encontrar abrigo, construindo um grande muro, o que, por meio da significação, do pensamento, da reflexão a *posteriori*, **Alexia**

---

<sup>35</sup>Uma casa cuja os seus valores de resistência e de proteção são transpostos em valores humanos. Para maior explanação ver BACHELARD; *Poética do Espaço*. 1996a, p. 59-64.

simboliza como sendo o seu reduto, onde o “não-eu que protege o eu” (BACHELARD, 1996b, 24).

Figura 10 - Notas Musicais. (Alexia)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Embora, a participante não tenha representado no cenário o personagem, em sua narrativa, ela apresenta informações que apontam um processo reflexível, ou seja, sensível-inteligível, na medida em que afirma ter simbolizado os elementos inconscientemente, mas, a *posteriori*, ter tomado consciência que estava narrando o seu próprio trajeto antropológico, sem negar a sua existência, mas revelando, a si mesma, estar escondida. Na escrita assimilada ao desenho e à sua vida, a não existência ou a passividade do personagem desaparecem quando ela tenta tomar consciência de seu ato criador.

Consciência, memória e imaginação não se deixam dissociar nesse processo, constituindo o que, para Bachelard (1996 b), é união da lembrança com a imagem, que não apenas narram o curso de uma história, mas interpenetram os tesouros de seus dias mais antigos, transportando os sujeitos à infância imóvel, imemorial que pode reconfortá-lo ou não, ao reviver apontamentos de proteção, ou da falta dela, demonstrando a vivacidade do

inconsciente nesses locais. Convém lembrar que existe também a probabilidade de o sujeito ser acometido fisicamente por sensações que são provenientes de tais lembranças.

Ainda na expressão de sua narrativa, a participante sinaliza subsídios que justificam o lugar ocupado por ela nesse panorama: “Num lugar muito distante, no alto de uma colina, sopravam ventos gelados... Lá vivia um jovem casal, felizes, fazendo planos para o futuro, gestando um bebê./ A menina nasceu linda, saudável. A mulher com todo o tempo para amamentar, zelar, amar esta criança. Toda a vizinhança se alegrou. A menina era uma boneca. Todos queriam brincar com ela, embalar, mimar. O pai amava a menina. A alegria era imensa./ Mas como nem tudo é assim tão perfeito. Algo inesperado aconteceu”.

**Alexia** não está a relatar o seu nascimento, assim, ela gostaria que tivesse sido. Porém, a sua estreia no palco da vida aconteceu de uma forma mais dramática: “Três meses se passaram e a mulher engravidou novamente. Foi um desespero para o pai e para mãe, que só chorava. As vizinhas ensinavam chás e mandingas para a gravidez não evoluir. Entre chás, rezas e mau agouro eu nasci. Para desespero de minha mãe que teria que cuidar de duas crianças e tristeza de meu pai, que esperava na segunda gravidez um menino. / Nasci feia, olhos pequenos, boca grande, gorda, cabelo fino e ralo. Com um ano de vida tive sarampo. O sarampo recolheu na garganta e fiz várias cirurgias”.

Ao penetrar em sua memória e intimidade, **Alexia** vai expressando e reconstruindo a sua história. As suas lembranças da vida infantil vão saindo das sombras e fluindo em sua narrativa, sendo difundida como se tivesse descido profundamente a escada de sua consciência para encontra-se com o seu passado e, agora, estivesse a subir, em degraus estreitos, dispostos de forma espiral para contar como se configura a sua morada subjetiva, o seu labirinto de difícil saída até para os mais sábios. Mostrando-nos que as paredes grossas do muro, que, segundo ela, simbolizam mudança e proteção, escondem atrás de si um ser que habita o tempo-espaço sustentado por um alicerce denominado voz, pois, em suas palavras: “Os médicos diziam que não sobreviveria. Desenganada pela medicina. Eu queria nascer. Eu queria viver. Eu era feia, mas simpática. Alegre, falava com todos, cantava. Os adultos se encantavam comigo, os tios eram apaixonados, o vovô então, nem se fala”.

No mesmo local em seu corpo físico, onde se instalaram as mazelas de sua existência, emergiu o som que lhe permitiria cantar para encantar. A menina nascida entre brumas de maus agouros trazia dentro de si a potência que lhe serviria de laço ao universo exterior. A sua força subjetiva nutriu as fraquezas cotidianas e a ideia de vida e morte aparece, pois a força acontece numa vida que nasce e morre a cada dia.

Essa heroína por meio das notas musicais (simbolização do elemento cíclico) respira e a sua existência é transformada. Na emersão e na expressão de lembranças tristes e alegres, apresenta-se para consciência a possibilidade de reconstituir o seu timbre de voz, a ressonância com o mundo exterior, para que, no momento em que o raio (elemento que representa a espada) partir o muro ao meio e a personagem antes escondida ficar defronte ao monstro devorante (elemento representado pela mancha negra), a melodia possa encantar-lhe. Essa é a sua luta, essas são suas armas.

Entendo que o conteúdo comunicado pelos participantes da pesquisa, em suas significações, pode orientar a uma interpretação, mas jamais terão objetividade total, não a busco com este trabalho, pois sempre evocaremos nosso imaginário de leitores e intérpretes no processo. O que quero salientar aqui é a importância de voltarmos atenção para simbolização de lembranças que parecem ser insignificantes, mas que servem como setas indicadoras no processo de interpretação, ou seja, “O insignificante torna-se então o signo de uma sensibilidade extrema para significações íntimas que estabelecem uma comunhão entre a alma do escritor e do leitor” (BACHELARD, 1996b, p. 84).

Sabemos que as lembranças estão inseridas física e psicologicamente em nós. Neste sentido, poder expressá-las cria um tempo-espaço vivido em conjunto e a dimensão afetiva amplia as suas características, pois ser-estar em um território, seja no pico da montanha, na beira da ilha, na casa, na cidade, no campo, na família, na vizinhança, ou mesmo no nosso próprio corpo, significa mais do que estar conectado a um espaço físico ou um tempo determinado. A existência oferece tempo-espaço também como ponto de referência sensível, onde grupos partilham experiências comuns. Segundo Maffesoli, nessa esfera, localiza-se a **socialidade**, na organização de territórios reais ou simbólicos, carregados de sua potencialidade mítica, em que a história de um lugar muitas vezes torna-se a história pessoal ou vice-versa, estabelecendo, assim, uma relação simbólica e social que se aproxima das formas de socição apresentadas por Simmel e que acabam por configurar o que ele denomina **sociabilidade**. Essa explanação vem comprovar que a oficina educativa estética possibilitou aos sujeitos da pesquisa, um **processo de socialização** cunhado em bases sensíveis-inteligíveis. Por isso, novamente ressalvo as criações artísticas, experiências místicas e estéticas cunhadas na afetividade, uma vez que só há “vontade coletiva, força interior, mito vivido em comum, se houver afeto compartilhado” (MAFFESOLI, 2003, p. 147). Neste sentido, solicitar aos participantes que fizessem um desenho arquetípico e significassem as suas simbolizações, trouxe respostas não somente sobre a experiência vivida na oficina, mas revelações íntimas e profundas que estavam abrigadas nos recônditos do ser.

### 3.1.3 Estesia afetiva como proteção ao embrião

Na construção do tecido social, fios tênues ligam-nos ao existir e a necessidade de pertencimento faz com que a dimensão sensível na pós-modernidade retome o seu papel. Aponto isso no sentido de prestarmos atenção na capacidade do humano em sentir a si próprio, ao meio e ao outro. Um universo de sentimentos e emoções constitui esse cenário e a educação estética que proponho apresenta-se como possibilidade de um ideal-real educativo, tomando como base a atividade criadora. Por esse motivo, desenvolvi uma metodologia de trabalho que possibilitasse o acesso à educação dos sentidos, percepção sensorial e cultural dos sujeitos. Os participantes da pesquisa estiveram imersos no tempo-espaço de si mesmos dentro de um grupo. Durante esse período, tomaram consciência dos aspectos que necessitavam ser transformados em seu cotidiano existencial. O que lhes fez refletir sobre as suas constituições vitais e a importância das emoções e sentimentos envolvidos no processo de formação, estando, assim, envoltos pela estesia afetiva.

Maffesoli (2014, p. 1) chama atenção sobre as recentes revoltas no Brasil, segundo ele, esses eventos são: “mais a afirmação de um sentimento e de emoção coletivos do que de reivindicações materiais e individuais”. O que acontece é que os sujeitos em seus espaços de formação não encontram modos de expressão adequados para experimentar sentimentos de identificação com outrem, o que, muitas vezes, faz eclodir o tumulto. Esse cenário está conectado simbolicamente por formas afetivas que determinam posturas corporais, hábitos de linguagem... Partilham-se, nesses eventos, emoções comuns.

Desse modo, o autor toma também como temática a alegria do mundo, estabelecendo uma analogia entre a potência da vida e a potência do jogo, em que “experimentamos um estado de coisas que nos ultrapassam. Mas a aceitação desse estado não é, de fato, senão o reconhecimento do aspecto complexo, polissêmico, da natureza humana” (MAFFESOLI, 2003, p. 80), onde “a razão pura não é uma razão suficiente” (MAFFESOLI, 2003, p. 84). Por isso, o autor propõe uma razão sensível, para, a partir dela, compreender que a natureza informa-nos sobre o destino, pelo signo da alegria, de um gozar a vida. Nessa perspectiva, a paixão, a emoção, a sensibilidade entram no jogo para compreender o mundo de maneira constante, em que as imagens e os sonhos podem ser antecessores da realidade.

Visto por esse ângulo, também o pensamento simmeliano abre a possibilidade de vislumbrar vivências baseadas em sentimentos e emoções como forma de socialização, criando laços, teias, na construção de uma sociedade possível. Ele faz isso, a fim de cumprir o princípio da sociabilidade, em que “[...] cada indivíduo deve *garantir* ao outro aquele máximo

de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo” (SIMMEL, 2006, p. 69). Cumprido esse princípio, estabelece-se um jogo entre os socialmente iguais, em que o ideal do sujeito está diretamente ligado ao reconhecimento do outro, devido à capacidade que o ser humano tem de identificação emocional entre pares e que aponto como presentes na constituição de experiências pautadas pelo reconhecimento mútuo, alteridade, intersubjetividade... Essas experiências caminham numa direção diferente da pensada pelo sujeito cartesiano, sustentada somente pela racionalidade. Diante de tal perspectiva, entendo que só será possível ao sujeito construir uma relação positiva consigo e com os outros à medida que ele puder ser reconhecido intersubjetivamente.

Entendo que a expervivência educativa estética, cunhada numa metodologia de trabalho que não fragmenta as dimensões constituintes do sujeito, ofereceu a possibilidade de expressar sentimentos e emoções sem que a dimensão racional fosse jogada para debaixo do tapete. Tratou-se, então, de exercitar o que Campbell (2014) abordou anteriormente, a capacidade humana de controlar a selvageria que serve de matriz para muitas barbáries existenciais.

**Thaís** demonstrou em sua narrativa estar inserida num espaço propício para trabalhar essa potencialidade, criar e agir de forma livre e integral, uma vez que afirma ter desenhado o que a sua mente e os seus sentidos estavam apontando naquele momento. Em suas palavras: “Baixei a minha cabeça e deixei fluir meus sentimentos e pensamentos e então, desenhei. Tentei me expressar com os elementos indicados, e demonstrar o significado de cada um deles na minha vida sob a perspectiva desse momento. Expressei o que estava sentindo com base no que vivenciei nesse período de aprendizado aqui nesse grupo”.

Reflito diante das palavras da participante sobre o grupo constituinte da oficina, servir de abrigo primeiro para que ela pudesse viver a confiança integradora de suas dimensões, aliando o aprendizado à estesia, que nos remete ao *homo aestheticus*, aquele que está emaranhado nas teias do mundo. Essa terminologia está relacionada não somente à capacidade perceptiva humana, mas de transcendência como visto anteriormente, o que permite ao sujeito um processo de compreensão estética e poética e, se aceitarmos a sua complexidade, não poderemos viver sempre numa atitude puramente analítica, uma vez que somos, a partir de nossa presença no mundo, das experiências estéticas que ele proporciona, motivo pelo qual as reflexões da fenomenologia podem auxiliar-nos no entendimento dos significados.

Figura 11 - Queda e Ascensão. (Tháís)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Conforme a participante, no aconchego desse “ninho”, ou seja, nesse grupo, ela pode confidenciar as suas lembranças e na construção poética intimamente ligada à arte, enriquecida pela contemplação da dimensão imagética, estimuladora da composição, do fazer, perceber-se, sentir-se como personagem principal de sua história: “O personagem sou eu, por que me vi vivenciando tudo isso. Senti que eu estava me descrevendo na situação”.

**Tháís** está a narrar aspectos de seu trajeto existencial e, no processo, toma consciência disso. Ao significar a sua composição, afirma que o elemento personagem vive com a família em uma casa: “Este lugar para mim tornou-se meu refúgio, nele eu consigo descarregar e me sentir leve, renovada”.

Para ela, o elemento refúgio é representado pela casa que geometricamente estabelece uma dualidade entre o interior e o exterior: “Fora da casa existe um monstro devorador, que é a cobra, sempre está tentando me atingir, mas não deixa”. Porém, a ideia de dualidade perde força no transcorrer de sua narrativa. No acesso a uma compreensão mais profunda, pode-se perceber que essa dualidade dá-se ao nível de representação dos elementos monstro devorante (cobra) e refúgio (casa). Mas ao afirmar o que significa essa representação, um paradoxo se estabelece: “O monstro é a cobra, por que a sinto como um animal muito perigoso,

destruidora, que me causa medo e também a vejo como difícil de combatê-la”. Certamente, os seus medos não residem do lado de fora, e não podemos abandonar a dimensão interior-exterior a uma oposição geométrica, deparamo-nos, pois, com um paradoxo de sensibilidade que faz a participante subir e descer constantemente a escada interna de sua casa para ter acesso ao elemento fogo, onde joga “as coisas negativas para serem destruídas”, fazendo com que reste do processo apenas cinzas e fumaça que ela entrega ao universo a fim de “purificar a alma”. Na descida, ela encontra a família reunida na cozinha, onde gira constantemente como se estivesse fazendo um círculo em torno das pessoas e, ao redor da mesa, recolhendo tudo o que não presta, segundo ela, e, em seguida, sobe novamente, repetindo o seu ritual purificador.

Ainda conforme as suas significações: “O refúgio é quando preciso conversar comigo mesma em silêncio e buscar paz interior, energia positiva do Universo para permanecer forte. Como um meio de proteção, purificação, fé, compreendendo o poder que habita em mim. Paz interior”. Em sua morada familiar, os elementos parecem estar conectados pelo movimento de subida e descida da escada (representação do elemento queda) que, cotidianamente, repetem-se, sempre na proteção de um leão, que representa o elemento animal: “tenho um leão como meu guardião que vigia para que ninguém possa me fazer mal, é como um suporte que tenho além da espada e do fogo para a libertação e para que eu consiga sentir-me segura e tranquila, conseqüentemente surge em mim à força que me faz lutar e seguir em frente”.

Embora a participante simbolize a imagem do leão como o seu guardião e protetor, Chevalier e Gheerbrant (2015) associam-no a um símbolo de sabedoria, poder e justiça, mas que, por outro lado, pode estar associado à figura de um Mestre Soberano, que, quando cegado por seu poder e excesso de orgulho, pode tornar-se tirano, crendo ser protetor.

Por isso, resalto mais uma vez a importância da expervivência no grupo, possibilitadora de uma tomada de consciência que metaforicamente tira as vendas do sujeito para que ele possa olhar para si e para o outro, bem como para o universo, sendo capaz de subir e descer, mas também de girar para “purificar o ambiente que habito”.

Esse processo é semelhante ao do sol: “que gira como se fizesse a energia girar para a renovação do dia a dia, como se os raios nos empurrassem para frente com seu calor e com sua luz, trazendo a sua força para dentro de nós mesmos./ [...] produzindo sempre para a evolução. Para o amor próprio e energia”.

Essa osmose entre o interno-externo, eu-outro-Cosmo é dimensão constituinte da essência emergente deste trabalho e também se revela nas significações de **Beryl** que, em sua narrativa, trata de simplicidade sobre a sua própria vida. A vida de uma menina que mora



numa casa escura, onde se sente sufocada. Porém, mesmo estando envolta por essa situação, ela encontra uma “saída” para a vida de sombra. Esse movimento acontece por meio de uma pequena janela, que, em seu desenho, representa a queda: “[...] vi nela uma possibilidade de me jogar para salvar-me”.

A janela marca a relação entre o externo e o interno, bem como a entrada de luz, o que, para Chevalier e Gheerbrant (2015), simboliza os valores complementares para uma evolução, como um rito iniciático de saída das trevas para uma vida regenerada e que, no mito de Teseu, remete ao elo entre ele e Ariadne.

Figura 12 - O Amor como Refúgio. (Beryl)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Para **Beryl**, do “lado de fora” da janela está um monstro devorante, representado pelo ninho de cobras, mas também a tão almejada espada, ferramenta símbolo de luta, responsável por matar o monstro e também os sentimentos ruins ou bons, numa vida que segue, tendo a lua crescente como o seu elemento cíclico. Nessa expervivência, a participante tem a possibilidade de conhecer aspectos vivenciais que não conseguiria, a não ser por ter pulado a janela, ou seja, ter entrado no labirinto do humano e enfrentado as cobras que representam os seus medos.

Ela segue a sua narrativa e afirma: “Descobri um lago de água azul cristalina, onde me sentei e encontrei um refúgio, a energia do universo, onde vejo a figura de um anjo de muita luz, e que nos meus momentos de tristeza me acalma./ O amor é o refúgio para todas as dores, meu anjo da guarda”.

No útero da Mãe Terra, a participante encontra proteção e, na condição de feto em formação, tem acesso a imagens arquetípicas como a do anjo, ser puramente espiritual, que conforme a cultura celta, a aparição dá-se quando um herói em combate está em perigo, lutando contra a sua morte. Sendo o anjo em sua qualidade de protetor, mensageiro e pedagogo, o portador da boa notícia que alma espera (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015).

Ambas participantes trazem no bojo de suas narrativas uma fala significativa sobre o espaço interno-externo, mas também falam de amor, seja **Thaís** ao tratar do amor próprio ou **Beryl**, do amor como refúgio, cada uma com as suas intimidades e particularidades. No entanto, sinalizam o amor como pulsão fundamental do ser que, diante da existência, age para atualizar-se. Segundo os autores supracitados, o amor é um Deus primeiro, que, no contato com o outro, vence os antagonismos e assegura a harmonia do Cosmo, sendo fonte ontológica de progresso. “O ser individual segue evolução análoga a do universo: o amor é a busca de um centro unificador que permitirá a síntese dinâmica de suas virtualidades” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 46), o que permite ao herói encontrar o centro, isto é, a saída do labirinto, que marca a relação entre o dentro e o fora.

Na convergência dessa configuração, entendo o que é o social e cotidiano para Simmel, uma dimensão não apenas composta por interações estáveis, objetivas e solidificadas, há incontáveis modos de relações que são aparentemente insignificantes, mas, na verdade, funcionam como alicerces sociais, como gratidão, amor, tristeza, medo, fidelidade. É a dimensão humana sensível-inteligível constituída também de sentimentos e emoções, pois, como lembra Maturana (2001), as ações humanas são fenômenos emergentes como operações da dinâmica interna do organismo, o que, na vida cotidiana, faz-nos distinguir diferentes emoções em nós mesmos e nos outros. Para o autor, as emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam as ações tomadas por seres humanos em sua constituição, que é também animal. Isso nos faz perceber que quando estamos a enfrentar os nossos medos estamos a fazer como Teseu que, ao lutar contra o Minotauro, está, antes de tudo, travando uma batalha com a sua própria dimensão instintiva. Neste sentido, as nossas ações são realizadas levando-se em consideração a dimensão emocional.

[...] é a emoção sob a qual agimos num instante, num domínio operacional, que define o que fazemos naquele momento como uma ação de um tipo particular naquele domínio operacional. Por este motivo, se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção (MATURANA, 2001, p. 130).

Debruçada nessa passagem, ponho-me a afirmar que a ação desejada pelos participantes da oficina é transcender o tempo-espaço geométrico-cronometrado e a sua própria constituição humano-animal, harmonizando o micro-macrocosmo numa dinâmica existencial de relacionar antagonismos, sendo fetos heroicos que se alimentam de cuidado, de amor, de respeito e de um sentimento de pertença, contemplador da singularidade-alteridade que uma formação educativa ética-estética pode proporcionar.

### 3.2 No labirinto, a conquista é o centro

Contei a vocês sobre os personagens (atores-autores) que encontrei em minha viagem, heróis integrais que, afetuosos, receberam-me em suas moradas íntimas e que, em convívio sociável, construíram um cenário que transcende o tempo-espaço mensurável, mostrando que o que está por trás da materialidade tem muito a contar-nos.

Esses heróis vivem a sua experiência existencial, regidos pelo deus do tempo, assim como nas civilizações antigas. Nelas, denominavam-no **Crono** (civilização grega) ou Saturno (civilização Romana), que significa um espaço de tempo muitas vezes relacionado à ideia de demora. A história desse deus foi narrada antes da Era Cristã e em ambas civilizações, ele emasculou o seu pai para que pudesse ajudar a sua mãe e conquistar o mundo, devorando também os seus filhos, com a intenção de apoderar-se e não ter o mesmo destino do pai. Assim, destruiu a sua própria criação e, por isso, é representado por um velho tirano, capaz de controlar o tempo existencial desde o seu nascimento até a sua morte, sugerindo que nada pode detê-lo, sendo capaz de aniquilar qualquer produção, garantindo a impermanência do ser e das coisas, mostrando que, no seu tempo, nada é eterno. Neste sentido, quando mencionamos o tempo, logo damos um caráter cronológico, aquele que podemos apontar no calendário como tempo corrente, feito de horas, dias, meses, anos e que é ordenado pelo relógio, pois, da terminologia Crono, deriva a palavra cronômetro, instrumento cuja função é medir o tempo quantificado. Segundo Anselm Grün e Friedrich Assländer (2014), na atualidade, orientamo-nos unilateralmente por esse deus, o que eclode numa problemática existencial, na medida em que somos dominados por ele, tornamo-nos escravos do seu

planejamento e sua pressão, vivenciando, assim, o medo de não cumprir uma programação ou sentindo a tensão existente entre mudar e conservar aspectos de nossa vida, levando-nos, muitas vezes, a incapacidade de tomarmos decisões, em função da dificuldade em aproveitar um tempo qualitativo, o que, na psicologia, é designado como “kairofobia”.

Das significações emergentes da oficina, (veremos isso na simbolização do relógio, representação do elemento: monstro devorante), faço a leitura de que, embora haja luta e conquistas (significações emergentes do elemento espada), o tempo Crono ainda amedronta, pois está sempre tentando devorar sujeitos que vivem a sua lógica, buscando cumprir prazos, ou tentando escapar a decomposição de um corpo físico que insiste em envelhecer. Entretanto, dessas expressões não surge somente o rigor de um tempo que consome, emerge também um “universo” de possibilidades e renovações (significações emergentes do elemento cíclico) que remeto, aqui, a outra dimensão de tempo, chamada **Kairós**, o deus da oportunidade, do momento adequado, oportuno. Considerado filho mais jovem de Zeus e neto de Crono, ele não quer ser senhor do mundo. Entretanto, nega-se a submeter-se às ordens do avô, não podendo, assim, ser cronometrado. Ele é representado na imagem de um jovem calvo, com apenas um cacho de cabelos na testa, asas nos ombros e calcanhares. O deus Kairós corria rapidamente, sendo possível detê-lo somente ao pegá-lo pelo cabelo, ou seja, encarando-o de frente (GRÜN e ASSLÄNDER, 2014). Neste sentido, destaco a importância do humano como cuidadoso hermenêuta, uma vez que, sendo Kairós ágil, precisaremos estar atentos aos seus sinais, para que possamos “agarrar” os momentos breves e para que possam, simbolicamente, eternizar-se em nossas vidas, confeccionando experiências que marcam o nosso trajeto antropológico existencial. Saliento ainda que um processo de gestação no útero da Mãe Terra necessita dessa dimensão qualitativa, tendo em vista que cada herói desenvolve as suas potencialidades também pela orientação e maturação de um tempo subjetivo.

Não se trata, aqui, de estabelecermos uma batalha em que Kairós deva enfrentar Crono, mas de uma mudança consciencial, onde estamos sujeitos a essas duas dimensões de tempo e precisamos estar abertos a vivências que aceitem tais concepções, compreendendo que nem sempre precisamos deixar-nos tiranizar por Crono, consumindo-nos antes mesmo da luta, promovendo um aborto prematuro do embrião que está por desenvolver-se. Mas podemos transcender o medo (significação relacionadas aos elementos: monstro devorante e refúgio) que a aproximação da morte causa-nos, aprendendo, criando, cuidando e vivendo a integralidade humana como herói.

Para isso, precisamos compreender e confiar que o Cosmo ou a natureza (macro-micro), que nos constitui, conta com a dimensão dos fenômenos que acontecem sem

planejamento ou regulamentações temporais e que nos colocam diante de Kairós, mesmo quando estivermos nos sentindo engolidos por Crono, a fim de encontrarmos o equilíbrio, ainda que impermanente em nossa jornada existencial.

Seria o mesmo que encontrar o ponto certo dentro do tempo-espço, onde as circunstâncias fluem para que possamos aproximar-nos da luz, ou criar algo novo, com vias de abertura ao sentido e que relaciono à terminologia criada por Jung para exprimir a coincidência significativa entre acontecimentos físico-psíquicos chamada sincronicidade. Para o autor, esse fenômeno tem “relação com os processos arquetípicos do inconsciente” (JUNG, 1985, p. 358). Manifestando-se por meio da dimensão interior, sonhos, visões ou premonições e também exterior, quando os eventos encontram na realidade concreta a possibilidade de manifestação, mas que, na maioria das vezes, escapa à explicação racional.

Com a conjunção temporal-espacial estabelecida aqui, tive maior oportunidade de perceber e interpretar de onde esses sujeitos estavam se comunicando, compreender a necessidade criativa e uma pré-disposição arquetípica que lhes possibilita, mesmo que num contexto trivial e cotidiano, viver na arena da sincronicidade e aproveitar o encontro com Kairós, localizando, assim, o ponto de equilíbrio ou o seu lugar no mundo, no processo sócio-histórico-essencial-antropológico.

### 3.2.1 Útero como espaço místico iniciático

As narrativas dos participantes da pesquisa mostraram o anseio desses sujeitos diante dos modos possíveis de percorrer-se um trajeto existencial, entrar e sair do labirinto. Aspiram por reconhecimento, lutam para constituírem-se heróis, cumprem um movimento, como o da dança ritualística feita por Teseu e os seus patrícios ao representarem o processo vitorioso de saída do labirinto para luz.

O percurso manifesta modos de subjetivação que apresentam um incessante recomeçar, num tempo-espço vivencial em que os heróis caminham de uma lógica racionalizante para um compartilhar sensível, de uma visão individualista para uma tomada de consciência de sua constituição multidimensional. Confirmam que as dominantes reflexas de posição, nutrição e copulação, podem ser consideradas como princípio de organização humana, como sinalizou Durand (2002) e se levamos em consideração a formação desses seres como históricos e culturais, essa dança cósmica, o mover-se no tempo-espço, não se dá somente de um lugar até outro, o que parece estar em jogo aí é um retorno.

Diante dessa configuração, ressalto o papel da retórica como extremamente importante para o estudo do imaginário, uma vez que ela tem como função eufemizar, através do sentido simbólico, da metáfora, o drama da passagem do ser humano pelo labirinto. Durand (2002, p. 416) salienta isso ao tratar sobre a qualidade da retórica: “que é exprimir, quer dizer, transcrever um significado por meio de um processo significante”. Segundo o autor, isso é a degradação do semantismo do símbolo, é o que os poetas, escritores, artistas fazem com as suas obras, mostram que a angústia existencial torna-se uma essência estética tecnicamente dominada.

Para ele, a socialização de um desenho feito em uma oficina terapêutica

[...] põe em evidência o processo “esquemático” da expressão e manifesta a passagem da projeção imaginária à expressão estilística. A figura expressiva, e especialmente a figura retórica, é a redução a uma simples sintaxe dessa inspiração fantástica profunda, na qual o semantismo se despoja pouco a pouco do conteúdo vivido que o anima para se reduzir progressivamente a um puro processo semiológico e, no limite, formal. Porque um ‘desenho’ está a caminho do signo e sabemos como se passa da expressão pictográfica para os meios de expressão cada vez mais formalizados (DURAND, 2002, p. 420).

Para o autor, seria esse processo capaz de reunir um aspecto vivido (o sentido) e a dimensão espacial (a imagem). Nessa direção, concluo que a imagem, que é símbolo, está composta por um significante e que, no signo, manifesta-se um sentido que é figurado. Por isso, Durand (2002, p. 416) defende que “toda retórica repousa neste poder metafórico de transposição do sentido”. O que o autor faz é reabilitar o estudo da retórica como indispensável ao acesso pleno do imaginário e da imaginação criadora, por um viés não exclusivista da ciência, mas também do que chama de “comunhão arquetípica das almas” (DURAND, 2002, p. 431). E que nas significações emergentes da pesquisa aparece numa concepção cíclica de trajeto a ser percorrido, num ritmo vital que considera importante unir, relacionar... Sair de um linearismo e abrir-se para uma perspectiva de pensamento espiral, cíclico, circular. O que, para Maffesoli (2012), traduz-se em compreender que a superfície tem profundidade, que um ciclo encerra-se para que possamos reconhecer que isso não quer dizer o fim de tudo, mas uma possibilidade de renovação que caracteriza um dinamismo existencial.

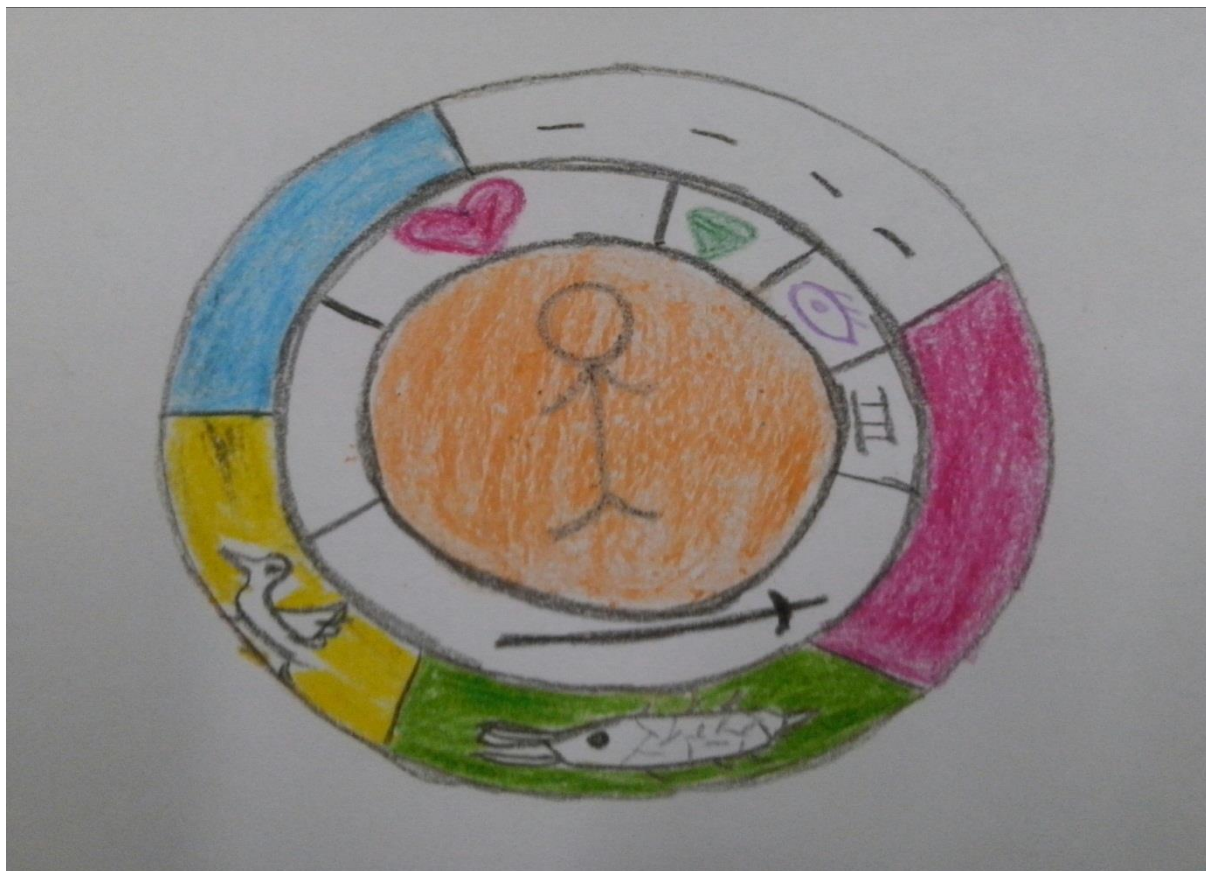
Tal configuração é emergente na significação feita por **Cora** sobre o elemento central de seu desenho: a árvore (Ver Figura 8, p.123). Ao simbolizar o processo que vivenciou, a participante afirma: “Passei por uma fase de transformação que foi representada por uma árvore, ciclo da vida, nasce, cresce, floresce, perde as folhas e renasce, assim como nós

mesmos. Mudei meus sentimentos e continuo em constante aperfeiçoamento, o que nunca chegará ao fim”.

Símbolo da vida e do mundo, a árvore, segundo Chevalier e Gheerbrant (2015), explora as profundezas, onde se enterram as suas raízes e os répteis arrastam-se; também a superfície, em que reside o seu tronco, que abraça o espaço intermediário entre as suas raízes e as suas folhas, além das alturas, por meio de seu cimo e galhos superiores por onde voam os pássaros, assim, é considerada, universalmente, símbolo das relações, Eixo do Mundo ou Árvore do Mundo. Essas relações podem ser estabelecidas entre o céu e a terra, invisível e visível, sujeito e sociedade, tempo e espaço... É também um símbolo cíclico, pois cresce, perde as suas folhas, morre e regenera-se periodicamente, exprimindo a vida em sua dinâmica, assim é Árvore da Vida. O seu simbolismo é rico e sem dúvida ambivalente, mas destaco no presente trabalho a sua possibilidade de significação cíclica e potência de retorno que se abre à cosmicidade das imagens. Assim, a imagem essencialmente central da árvore tem, na narrativa de **Cora**, expressão condizente a demais significações referentes ao elemento cíclico proposto no trabalho.

Destacando, assim, que esse aspecto cíclico contempla em si o retorno e não se restringe somente à simbolização da árvore, aparecem em inúmeros trajetos antropológicos, sendo representado também pela imagem da roda, em sua estrutura circular, como se pode observar no desenho e narrativa construídos por **Medea**. Afirma ela que todos os elementos do desenho estão dispostos no interior de uma forma cíclica. Segundo a participante: “[...] um círculo que gira, retornando sempre, mas transformado” A roda também se revela como símbolo do mundo, segundo Chevalier e Gheerbrant (2015). Para os autores, a sua significação cósmica expressa como sendo o centro da roda, o que a faz girar. Constituindo que a sua rotação permanente significa renovação, cujo movimento dá-se pela passagem da circunferência ao centro, o que configura um retorno tratando-se em termos de macro-microcosmo. Admitindo-se aí o que Durand trata como uma terceira dominante reflexa: a copulativa, em que se afirma que é sob o signo do ritmo, tendo como símbolo a roda que ela desenrola-se.

Figura 13 – Resignificar. (Medea)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Na continuidade de sua narrativa confirmo o exposto na página anterior: “A cor vermelha<sup>36</sup> simboliza minhas raízes, meus instintos, a transformação de uma postura autoritarista em diversas situações, para uma postura mais situacional. Uma mudança de comportamento e pensamento para o processo de evolução. / [...] com sentimento de evolução e gratidão, dou continuidade no ciclo que gira. Pois estou no meio dele, resignificando algumas coisas de difícil aprendizado e em constante evolução”. Porém, esse processo pode ser análogo ao microcosmo, a dimensão interior dos sujeitos, quando nos referimos ao ser humano, que busca retornar ao centro de si mesmo. Lembrando que, para o budismo tibetano, a Roda da Existência<sup>37</sup> funda-se sobre a noção de transformações dos estados múltiplos do ser (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015). Na tradição tântrica, esses estados manifestam-se

<sup>36</sup> Medea em sua narrativa usou as cores para significar seu processo e simbolizar vários elementos do desenho. Não aprofundi esta questão no trabalho por não ter emergido como motivo redundante. Porém, Chevalier e Gheerbrant (2015) destacam que as cores são fundamentos do pensamento simbólico e que sinalizam as manifestações existenciais do macro ao microcosmo e vice-versa.

<sup>37</sup> A Roda da Existência ou Roda da Vida tem significado importante na arte religiosa popular tibetana, sendo representada em tamanho gigante nas paredes dos templos. É uma representação dos ciclos de renascimento que cada sujeito experimenta no decorrer de sua vida até que atinja um estágio de libertação espiritual.



pelos centros sutis, ou chakras, que são atravessados assim como a roda, por seu eixo, ou, no caso do corpo humano, pela Kundalini. Pensando por essa perspectiva, entendo que estamos por inteiro na redondeza da vida, do ser, apontando a partir daí que “o ser é redondo” no sentido que assinala Bachelard (1996 b, p. 237), propondo reconhecer a primitividade de inúmeras imagens do ser que, em sua redondeza plena, constitui-se também pelo seu interior. Eu retomo ainda a posição primeira fetal que anatomicamente coloca os nossos joelhos em contato com nossa boca, ou seja, liga nossas fases iniciais de formação da consciência à cabeça que, segundo Leloup (1998), representa o resumo de nosso corpo e uma modalidade autônoma, o que, segundo as significações emergentes da pesquisa, eclodem na busca pela agregação do ser em seu centro, sem esquecer que o trajeto acontece na relação dinâmica entre interno e externo, linear e circular, ascensão e queda.

Para Leloup, uma vida que nunca encontra o seu centro é uma vida sem sentido e ele embasa essa afirmação citando os processos de cura praticados pelos terapeutas de Alexandria, cujo objetivo era “o reencontro com o âmago do próprio centro” (LELOUP, 2009, p. 33). Para o autor, o fato de estarmos centrados dá sentido a nossas ações e isso acontece quando encontramos o oriente, ou seja, a orientação, muitas vezes, presente em nós mesmos, podendo ser pela interpretação e cuidado com o nosso corpo físico, psíquico e espiritual, esse corpo dotado de desejos que são orientados por imagens que nos habitam. Tanto para Leloup (2009) como para Durand (2002), isso significa tratar do imaginal, das imagens arquetípicas que nos constituem, cuidar do nosso inconsciente e das manifestações que emergem dele a fim de encontrarmos a nossa centralidade, mesmo que esse encontro seja breve. E que novos elementos surjam do processo, sinalizando o que Bachelard (1996, p. 239) apontou como fenômenos da juventude do ser e que está relacionado ao nosso desenvolvimento imaginativo, chamando atenção para o fato que: “Quando se está na idade de imaginar, não se sabe dizer como e por que se imagina. Quando se pode dizer como se imagina, já não se imagina”.

Diante do exposto até o momento sobre as teorias do imaginário, posso afirmar que essa dualidade deve-se, em grande medida, à concepção epistemológica ocidental que, ao longo dos anos, desvalorizou a função imaginativa, fragmentando o ser em suas polaridades, também pela banalização do lúdico no processo formador ou ainda pela dificuldade de colocarmos-nos à margem de nossas certezas estabelecidas cientificamente, a fim de interpretarmos os fenômenos pelo viés de uma nova perspectiva que contemple o reduto transcendental, que, como podemos ver, a cada desenho e narrativa, permite a simbolização e

significação da realidade, pela evocação das imagens visuais arquetípicas e que chamamos de imaginário.

Abrindo-se a essa perspectiva, temos a possibilidade de tomarmos consciência de nossa existência, compreender que o investimento de espaço íntimo pode direcionar-nos para o centro ou também para infinito. Desse modo, **Nastya** desenhou a imagem de seu ser e expressou-se em sua narrativa: “Me coloquei no centro do desenho porque hoje posso dizer que estou mais centrada em mim, no sentido de me olhar, perceber, sentir o que gosto ou não com mais propriedade. Então o primeiro tijolo da minha autoconstrução foi colocado, mas precisa ainda de alguns ajustes”.

Figura 14 – Autoconstrução a partir do Centro. (Nastya)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Ao posicionar-se no desenho a participante alcança mesmo que brevemente, o seu centro, pois teve a oportunidade de aproximar-se mais de si mesma e o que escreve no sentido de autoconstrução, remete a um simbolismo arquitetônico do centro, onde a sua função primordial é a ligação, estabelecendo uma cosmicidade relacional humano-mundo contínua. Neste sentido, aponto para o pensamento de Eliade que ao tratar do macrocosmo chama atenção para as construções sagradas, montanhas, cidades ou templos, considerados interconectores do céu, terra e inferno. Segundo o autor, na crença indiana, o monte Meru

localiza-se no centro do mundo, onde brilha a estrela polar. Para os iranianos, a montanha sagrada Haraberezaiti faz ligação com o celeste, sendo o centro da terra. No norte do Sião, os budistas do Laos denominam de centro do mundo o monte Zinnalo. Já para os Semang, um enorme rochedo chamado Batu-Ribn é o centro do mundo e acima dele fica o inferno. Assim, o centro da terra, o inferno e o acesso para o céu encontram-se num mesmo eixo cósmico. Inúmeros são os lugares sagrados que indicam o ponto de encontro das regiões cósmicas: céu, terra e inferno. Porém, as tradições Cosmológicas apontam também para a criação do universo a partir de um ponto central, como um embrião que nasce de um umbigo, bem como a tradição mesopotâmica postula ter sido o homem modelado no umbigo da terra (ELIADE, 1985). Considerando o universo microcósmico dos participantes, compreendo o humano como modalidade arquetônica que tenta organizar o Caos, que existe dentro de si para encontrar o seu tempo-espaço entre o céu, a terra e o inferno e, na intensidade de seu ser íntimo, encontrar a vastidão de seu trajeto vivido.

Nessa direção, o elemento cíclico no desenho de **Nastyá** é simbolizado por duas rodas e, conforme ela acredita: “[...] essas duas rodas representam esses dois polos que existem dentro de nós, positivo e negativo, sombra e luz e para compreender, harmonizar e equilibrar esses dois polos precisamos da água”. A água, para a participante, simboliza a queda que, quando em contato com a roda, representa a mudança: “[...] queda porque estou vivenciando o que me faz sofrer, mas ao mesmo tempo mostrando e querendo mudar. A água da roda mostra as idas e vindas do aprendizado, e também as transformações feitas”.

A simbolização do cíclico e da água significada pela participante traz o signo do centro que, na relação entre as duas rodas, acaba por contemplar a queda, que, em sua configuração de alto, baixo, direita, esquerda, mostra-nos o signo do ilimitado, pois, compreendendo a profundidade de suas palavras, entendo a impossibilidade de medir ou quantificar o tempo-espaço ocupado por seu ser, uma vez que, segundo ela: “Esta mesma queda d’água alimenta duas rodas que representam o equilíbrio, paz, harmonia e entendimento que tanto buscamos... Acredito que estes estados vêm depois de passarmos por uma queda. Isso nos faz crescer... Se, estamos numa busca por evolução, é necessário passar por altos e baixos, descidas e subidas para encontrarmos o nosso centro”.

O que a participante busca é localizar o seu tempo-espaço, o seu ser-estar, não apenas na sociedade, no mundo, mas em si mesma, um ser-estar-redondo. Encontrar o seu centro significa aproximar o que aparentemente parece ser oposto, considerando uma energia que a coloca em movimento transformador de suas crenças, seus saberes e conhecimentos. Não se

trata simplesmente de ocupar um lugar, espaço estático e específico no tempo, mas assumir uma postura e concepção de vida, capazes de estabelecer relações.

As significações trazidas por **Nasty** deixam-me à vontade para afirmar que, ao percorrermos o nosso trajeto antropológico existencial, buscamos encontrar o nosso lugar, e mais do que isso, aprendemos que podemos mudar de lugar, o que, para Bachelard, significa mudar de natureza, como a água que corre, sendo fundamental, nesse processo, a imaginação, pois, para a fusão do ser de um espaço concreto, num espaço qualitativo, necessitamos imaginar muito para viver um novo espaço, um novo ser. “Mudando de espaço, deixando o espaço das sensibilidades usuais, entramos em comunicação com um espaço psiquicamente inovador” (BACHELARD, 1996b, p. 210).

Para Chevalier e Gueerbrant (2015, p. 220): “Cada povo – poder-se-ia dizer cada indivíduo – possui um centro do mundo próprio: *seu ponto de vista*, seu ponto magnético” (Grifo dos autores). Na visão dos autores, esse ponto definirá a junção entre o desejo coletivo-individual do homem/mulher e o poder muitas vezes sobre-humano de satisfazer esse desejo, seja de amar, de saber ou de agir. Nesse *ponto*, estaria o centro que considero como fusão, seja do mundo ou de si mesmo, considerando, aí, a não estaticidade do *ponto*, mas uma noção de centro como canal capaz de criar ou estabelecer relações, a fim de cumprir o que propõe Eliade (1985, p. 24): “transformação do Caos em Cosmo pelo ato divino da criação”. Esse dado aproxima-nos do mito do eterno retorno, em que a nossa realidade é símbolo do celeste, é a tentativa de significar o universo existencial, atribuindo-lhe sentido.

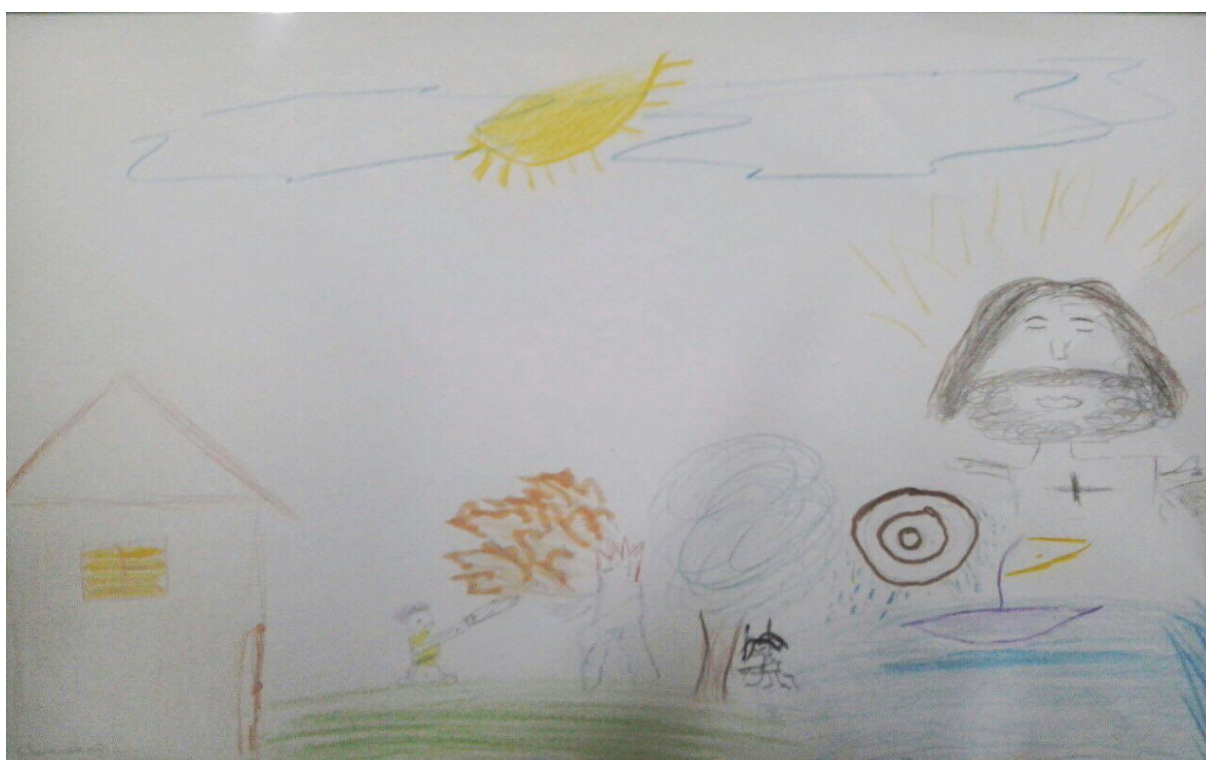
Portanto, no mundo que nos rodeia, no qual se sente a presença e a obra do homem – as montanhas que transpõe, as regiões povoadas e cultivadas, os rios navegáveis, as cidades, os santuários -, tem um arquétipo extraterrestre, concebido quer como um “plano”, como uma “forma”, quer pura e simplesmente como uma “réplica” que existe a um nível cósmico superior. Mas nem tudo o que existe – no “mundo que nos rodeia”- tem um protótipo deste gênero (ELIADE, 1985, p. 23).

Talvez, pela ausência desse protótipo, muitas vezes, esbarramos no desequilíbrio e buscamos agir através da repetição, assim como fizeram os deuses ao tentar organizar o Caos, dando-lhe forma e criando normas por meio de rituais. Cabe destacar dentro desse contexto a importância do tempo de Crono, enfatizando que não podemos desvincular-nos dele por uma vida toda. Afinal, esse tempo cronológico possibilita que o humano organize a sua vida, e é também regido por esse tempo que se faz cultura. Porém, seria ideal se conseguíssemos estabelecer uma relação sadia entre Crono e Kairós, dando o direito a si e aos outros de uma

convivência profissional, social mensurável, mas também poder usufruir do instante, do momento oportuno.

Ainda ancorada no simbolismo da roda, conforme Chevalier e Gheerbrant (2015), ela também representa a tentativa do humano organizar-se no Caos, pois dela nasceram o espaço e as suas divisões de tempo. **Catarina** para simbolizar o seu movimento de transformação, também desenhou a roda d'água e, em suas palavras: “A roda d'água representa as mudanças. Acredito que é a renovação, a passagem da infância para adolescência e idade adulta”.

Figura 15 – Mudanças. (Catarina)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Ancorada nas noções expostas anteriormente pelos gregos, relativas ao tempo Crono e Kairós, cabe destacar que, para aquela, a hora não é simplesmente a divisão em seus minutos, mas a acompanhante dos deuses, que, em sua dimensão feminina, marcam a entrada da primavera, estimulando o crescimento das sementes e o seu amadurecimento. O que, para Grün e Assländer, compreende a plenitude da vida. Segundo os autores, a sua dimensão cronológica é capaz de organizar a rotina dos sujeitos, mas, quando acompanhada pela dimensão qualitativa, é capaz de gerar ordem interior, proporcionando a paz, pois, quando nos entregamos ao ritmo das horas harmônicas, o que ele configura como qualitativas, estamos a produzir concordância a nós mesmos. Essa sintonia, para os gregos, designa-se como

“‘horaios’, como belo, ao passo que o feio, sempre ‘aoros’, é o inoportuno” (GRÜN e ASSLÄNDER, 2014, p. 23). Assim sendo, quem anda em direção contrária a horaios, jamais encontrará beleza ou consonância.

Para além dessa concepção de horas, o autor trata, em sua teoria sobre os estágios da vida, ou seções vitais, que representam mudanças biológicas-corporais, físicas-emocionais e mentais-espirituais, que conduzem o sujeito a novas fases e um processo de transformações na vida, exigindo do ser humano reorientação para superar o trânsito dessas passagens que, muitas vezes, geram crises. Isso requer tempo, tomada de consciência, o que, na discussão feita por alguns autores até aqui, acontece na medida em que vivenciamos os ritos de passagem.

Refletindo sobre as significações trazidas por **Catarina**, compiladas as ideias de Grün e Assländer (2014), entendo claramente que a renovação vital compreende também a convenção de nossa consciência. Na infância e na juventude, o sujeito desenvolve a sua capacidade de integração em relação ao ambiente no qual vive, num processo de individuação-socialização. Nesse período, as significações vitais servem de base para que possa representar o que é. Nessa configuração, destaca-se a importância de experimentar momentos que lhe possibilitem expressar-se multidimensionalmente, a fim de tornar-se adulto.

Conforme a narrativa da participante, a sua infância, embora tumultuada pelos conflitos vivenciados com a madrasta (representação do monstro devorante), foi uma fase de divertimento, pois brincava e sonhava. Sentia-se protegida na casa onde morava (representação do elemento refúgio), pois, além do carinho e cuidados da avó e dos tios, ela podia contar com o desenvolvimento de sua dimensão espiritual: “Sempre senti a presença de alguém que me protegia e, até hoje é assim, talvez seja Jesus, não tenho certeza, mas é um espírito de luz”.

Nós mudamos a cada fase da vida e, segundo Anselm Grün e Friedrich Assländer (2014), a manifestação da dimensão espiritual acontece de diferentes formas, para cada período de nossa existência. Dessa maneira, conforme a tradição cristã, os jovens deveriam ser cheios de ambição, aprender a disciplinar-se e lutar, desenvolvendo as suas aptidões para o trabalho, caso contrário, a vida espiritual tornar-se-ia uma fuga da realidade. Para ritualizar essa passagem, depois da cerimônia de batismo que celebra o mistério do nascimento, em que a criança é aspergida com água, a fim de haurir da fonte de vida interior, acontece a confirmação do sacramento e o jovem é fortalecido pelo Espírito Santo, assumindo, assim, responsabilidade sobre si, para que, a *posteriori*, possa, com o ritual do matrimônio, gerar

frutos não só como filhos, mas também de seu trabalho. Esse movimento de expansão das etapas da vida segue e, para os mais velhos, considerados sábios, dentro desse contexto, cabe uma vida de serenidade.

Atualmente, não podemos afirmar que essa seja a ordem da existência e desenvolvimento das etapas vivenciadas. Neste sentido, destaco, assim como Grün e Assländer (2014), a importância do desenvolvimento espiritual sinalizado por São Bento, que compreendeu a dimensão espiritual como uma escola para a arte da vida, em que crianças, jovens e senhores/as praticam o caminho de Jesus, cunhados no significado de uma escola, cuja terminologia deriva do grego *schole* e que se funda no descanso, no lazer, detendo-se a horas de ócio para que possamos ocupar-nos com quem somos e com o sentido da existência. Estamos a aprender e não somente com a obrigatoriedade do trabalho, mas com os mistérios do divino, dos deuses ou de um tempo que parece parar quando estamos a gozar dele.

Assim aconteceu com **Catarina**: “O tempo passou, o rio seguiu seu curso, assim como a minha vida. Esse rio simboliza também o lazer, pois na infância tomei muito banho de rio, no verão íamos sempre acampar”. O tempo cronológico e as fases da vida seguem o seu fluxo, porém, com a imagem do rio, a participante pode simbolizar o tempo que se eternizou em sua memória, mostrando que a criança, aquela aspergida com água, ainda preserva a sua dimensão interior, embora essa seja para ela: “Uma história de superação dos conflitos, onde só resta o balanço, a família feliz e a presença permanente de alguém espiritualizado para auxiliar, todos juntos no aconchego do lar”. E acrescenta: “[...] a vida segue, não para, é sempre uma luta contra o mal, na busca pela renovação, pela força espiritual”.

Essa dinamicidade e multiplicidade de significações emergentes das representações do elemento cíclico abre um leque de interpretações. Nessa direção, simbolismo muito próximo da roda é o da espiral, como pode-se observar no desenho e discurso de **Kamila**. A participante desenhou o personagem de seu trajeto antropológico existencial empunhando uma espada que, para ela: “[...] emana um círculo giratório em forma de espiral lançando fagulhas de fogo, de força, de vontade e habilidade, para continuar num processo de renovação”.

Figura 16 - Processo de Renovação. (Kamila)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Percebo aí um aspecto importante do tempo-espço vivencial. Para Chevalier e Gheerbrandt (2015), a espiral é um símbolo cósmico que se une ao simbolismo da roda, manifestando continuidade, rotação criacional, o equilíbrio dentro do cenário de mudança, bem como os ritmos repetidos da vida e o seu caráter de evolução e involução, uma vez que a evolução dá-se a partir do centro e a involução, no retorno ao centro. Simboliza também fertilidade, pois indica a permanência do ser sob a sua mobilidade. “Nada pode durar se não for ‘animado’, dotado de uma ‘alma’ através de um sacrifício; o protótipo do rito de construção é o sacrifício efetuado na altura da criação do mundo” (ELIADE, 1985, p. 35).

Para o autor, através do sacrifício de um monstro primordial chamado de gigante cósmico, símbolo do Caos, segundo especulações arcaicas, deu-se a origem do mundo, ou seja, o Cosmo, forma organizada, nasceu a partir do sacrifício simbólico do Caos, o que tomo como analogia para o estudo microcósmico humano. Apontando que o nosso trajeto antropológico existencial dá-se no movimento de entregarmo-nos ao ritual sacrificial diariamente, a fim de organizar o Cosmo existente também dentro de nós, para que possamos encontrar o nosso centro, porém, como nos constituímos numa dinâmica e não num tempo-



espaço estático, não conseguimos permanecer eternamente nesse “lugar”, é como tentar agarrar para sempre Kairós, assim encontrar o nosso centro é possível num tempo-espaço qualitativo. Lembrando, desse modo, que, como encontramos a nossa natureza, o nosso recinto, também podemos, “posicionar-nos” em “territórios até então desconhecidos” ou tentar transformar aspectos do tempo cronológico para que estejamos em ambiente harmônico, como propôs a teoria maffesoliana ao relacionar ludicidade e trabalho. Entendo, por isso, a importância de um ritual, que se realize todos os dias, como agente de transformação, o que implicaria na atenção a processos educativos que, muitas vezes, acontecem em espaços não formais de educação. Processo como o que fez com que **Kamila** e demais participantes pudessem exteriorizar e transformar os seus conflitos interiores-exteriores, precisamente no caso dela, conseguir da desordem inicial sobre os seus medos e os aspectos sensíveis fazer emergir um círculo giratório, um impulso vital que revolve, simbolizando mais de que uma forma geométrica, o significado de uma expervivência formadora, revelada num movimento cíclico em que “é preciso viver para construir sua casa, e não construir sua casa para viver nela” (BACHELARD, 1996 b, p. 118). Considero, neste sentido, a casa como a própria pessoa, que, em seu esforço imediato, luta diariamente.

### 3.2.2 Crono e Kairós na dinâmica da vida cotidiana

Para além de uma lógica racionalizante, característica da modernidade, os heróis apontaram em suas significações aspectos que considero constituintes da vida cotidiana, sendo que ela também é fonte de transformações do dinamismo existencial. Uma vida permeada por lembranças da infância, prazeres simples do dia a dia e que, por longo tempo, estiveram esquecidos por nossa reflexão e fazer, bem como a dimensão mítica e imaginária esteve anulada pela lógica anterior.

A busca desenfreada, imediata pelo prazer e pela felicidade por meio do consumo exacerbado e de uma vida de ostentação sugere um distanciamento de nossas raízes, de nossos aspectos profundos e essenciais. Almejamos ganhar o mundo e acabamos por perder a nós mesmos. Porém, os sujeitos da pesquisa apontam modos possíveis de viver e de constituir a partir de um reconhecer-se. Nas subjetivações emergentes, sinalizam formas de combater a angústia que a tomada de consciência de uma vida de superficialidade traz, certamente essa é uma preocupação que move o homem/mulher em sua existência, uma vez que vivemos a dualidade de experviver situações e eventos de cunho material, temporários e transitórios que a modernidade colocou como garantia de segurança e o saber sobre a necessidade de voltar o

olhar para multidimensionalidade humana, que considera a imaterialidade do espírito e a afetividade dos laços simbólicos que nos unem ao coletivo. O que, para Maffesoli (1995, p. 116), é “A estruturação de base, ou socialidade de base e está também, vinculada ao espaço territorial onde se passam as cenas da vida cotidiana”, que são vividas, muitas vezes, simbolicamente.

Essa visão ampliada de pensamento e as significações emergentes foram também responsáveis por eu assinalar a necessidade de uma linguagem simbólica na compreensão do trabalho. Por isso, busquei, na mitologia, uma percepção do aqui e agora. Neste sentido, estabeleço uma relação entre a temática tratada na tese e o senso comum, por meio de uma perspectiva que abarque os detalhes do cotidiano e que seja capaz de levar a sério os seus aspectos sensíveis e não racionais, a sua estética vivida e por tempo negada, que, possivelmente, é a nossa matriz comum, carregada de significações, que inquietam o humano na busca pelo sentido. No caso da pesquisa, não se trata de um sentido que deposita a sua força e a energia na finalidade, mas no trajeto percorrido por sujeitos que, dotados de anseios, desejos e sonhos, esforçam-se, para eles sejam comunicados, exteriorizados e materializados. O ser humano tem o direito de percorrer esse caminho onde se encontram as portas do reconhecimento; se ele será alcançado, não temos a garantia, mas o direito de abriremos as portas e tentarmos encontrá-lo, não nos pode ser negado.

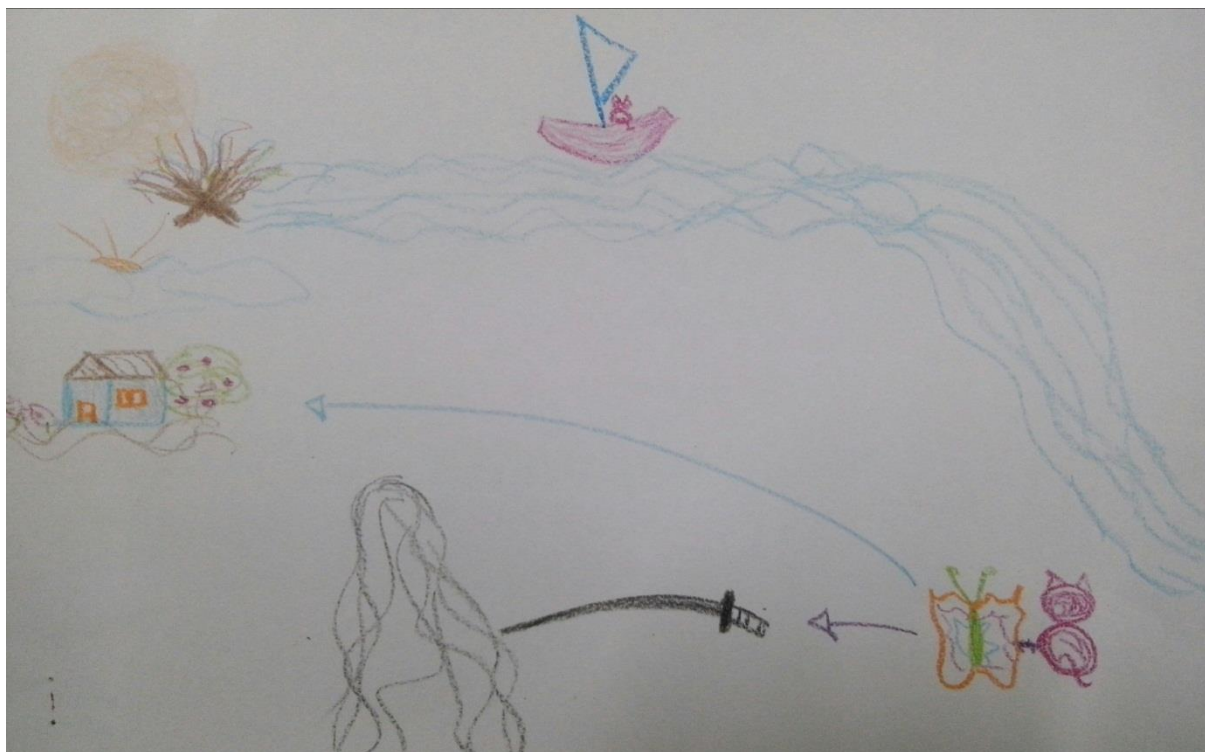
Permito-me, assim, recuperar e valorizar, aqui, o sentido comum no processo de formação humana que a epistemologia racionalista expeliu, mas que sobrevive no discurso, na narrativa dos sujeitos participantes da pesquisa. Interpreto, desse modo, as suas manifestações de forma compreensiva, sem opor-me ou desconsiderar a dimensão racional do cotidiano, tão pouco sugerir que uma perspectiva que se abre à percepção, empatia, intuição... substitua a explicação, a certeza e as probabilidades matemáticas. Porém, tento sinalizar a insuficiência de um paradigma puramente racional na configuração do saber e no caminho do conhecimento. Faço isso pelo viés da verossimilhança proposta pelo pensamento maffesoliano. Inicialmente, titubeei ao assumir tal postura, temendo aproximar-me demasiadamente do discurso popular. Mas logo o questionamento surgiu: “Seria ético, tratar de tal acepção, distanciada da fala desse público? Ou mesmo abordar a dimensão subjetiva, por uma ótica puramente objetiva?” Entendo que não. Por esse motivo, tentei esclarecer o tempo todo que não pretendo fazer nenhuma espécie de apologia à irracionalidade, mas admitir que o processo de formação passa pela cotidianidade e ela, sendo polissêmica, abarca a multidimensionalidade humana na trama de compreensão do social. Assim, volto a “dar voz” aos participantes.

No que se refere à sua composição, **Larissa** afirma tê-la feito: “[...] a partir de ações que parecem pequenas, mas que podem mudar uma vida. / No desenho aparece minha trajetória de vida. Onde a queda depende do ponto de vista que a vemos. Por isso, não acredito em quedas e sim em mudanças”.

Para ela, todos os dias, temos monstros a enfrentar, podendo fazer isso sozinhos ou na companhia dos amigos. Saber disso, para participante, é libertador: “[...] dar nosso melhor e fazer também em prol do outro. Trazendo o máximo de conforto ao próximo. E no final de tudo, voltar para casa com a sensação de dever cumprido”.

É a importância de sua vida cotidiana que tenta simbolizar, materializar. Lembrando que a educação estética e as teorias do imaginário não são abarcadas aqui para explicar a arte, mas para compreender como os elementos, apesar de suas diferenças, conjugam-se nos trajetos existenciais, ligando o fazer da arte ao sentido estético-poético-katártico cotidiano.

Figura 17 – Degelo. (Larissa)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

**Larissa** também pondera que o monstro no desenho simboliza os seus medos, o que a faz sofrer, as suas sombras. Segundo ela: “Quando iniciei as atividades eu estava com uma carga nas costas, parecendo que carregava uma pedra de gelo gigante. No decorrer do trabalho este gelo foi se derretendo, com o fogo do calor humano. Até virar água límpida. É uma água

muito boa, mas que pode trazer surpresas. Coisas que desconhecemos, como nossos monstros”.

Para Chevalier e Gheerbrant (2015), a água em seu estado sólido, gelo, representa, no mais alto grau, uma estagnação psíquica, ausência de calor na alma, de sentimento criador e amor. Neste sentido, ancorada pelas significações de **Larissa** e simbolismos propostos pelos autores, entendo que a expervivência educativa estética possibilitou à participante simbolizar a sua energia inconsciente. Trata-se, nesse caso, de processo complexo e paradoxal, uma vez que a oficina proporcionou a simbolização de seus medos, mas o próprio fazer aliado à afetividade do grupo, fogo do calor humano, proporcionou o degelo que resultou em água límpida, que, por sua vez, colocou-a diante da tomada de consciência sobre os seus monstros.

Num processo alquímico capaz de dissolver e coagular, abstrair e materializar não acontece somente transformações químicas, mas a transmutação da natureza do homem/mulher através do afeto e do conhecimento como apresentou anteriormente Bachelard (1996 b). Na medida em que a participante significa a sua expervivência, toma consciência de seus aspectos mais íntimos e profundos, ela dissolve a sua energia psíquica inconsciente e depois a coagula, reunindo as suas dimensões de luz e sombra. Dessa forma, a vida modifica-se. “O fogo da fogueira é a vida que se transforma”. Assim, ela finaliza a sua narrativa.

Podemos ver, em seu desenho, que a fogueira que aquece e degela está próxima ao sol, que, simbolicamente, assume muitas características do fogo. Grün e Assländer mencionam, em sua teoria, que o nosso cotidiano é marcado por essa complexidade. Vivemos e aprendemos com a luz-sombra, dia-noite<sup>38</sup>, sol-lua, interior-exterior. Os autores seguem afirmando que os monges beneditinos cumpriam um ritual litúrgico das horas, dessa forma, do nascer do sol ao nascer da lua e vice-versa, dispunha-se de uma sensibilidade especial com o tempo e as suas diversas qualidades. Ao amanhecer, expressavam a gratidão pela luz e a possibilidade de recomeço. Por esse motivo, as atividades que exigiam maior esforço social e voltavam-se para o exterior eram executadas durante o dia. Ao entardecer, cumpriam um ritual de agradecimento pelo que se foi e à noite, entregavam-se aos mistérios do tempo, ao universo interior. Segundo ele, essa dimensão qualitativa do tempo manifesta-se “a partir das diferentes posições do sol, mas também do humor da alma” (GRÜN e ASSLÄNDER, 2014, p. 47). Se assumirmos essa dimensão qualitativa do tempo, saberemos que um dia de verão

---

<sup>38</sup>Entendo que, dessa relação, como demais estabelecidas no trabalho, emergiu um terceiro incluso. Neste sentido, o hífen seria o signo representativo desse elemento. Nesse ponto em específico, trata-se da dimensão crepuscular.

pode ser sentido de maneira diferente que um dia de inverno. A partir disso, compreendo que não somente o universo ou o tempo têm um ritmo, mas também a nossa alma.

Direciono a minha escrita para esse horizonte, porque cotidianamente estamos a coagir o nosso ritmo existencial, vivendo sob o regimento apenas de Crono. A alma humana anseia por kairós e o seu tempo presenteado, pois “a alternância, que o ritmo traz consigo, mantém-nos interiormente vigilantes e vivos” (GRÜN e ASSLÄNDER, 2014, p. 48).

Com as significações emergentes da narrativa de **Ariane**, podemos ter mais clareza do exposto até agora, pois, segundo ela: “O relógio representa a queda, o medo e o tempo. Sei que as quedas são passageiras, mas enquanto estão sendo vividas, demoram a passar”.

O que **Ariane** denomina como tempo que demora a passar é o seu processo de transformação, que, como natureza viva, passa pelo tempo. Seguindo uma ordem cósmica que os próprios humanos cunharam com essa terminologia, dividindo-a em anos, estações, dias, horas, fazendo-o a partir da observação da natureza.

Figura 18 - O Tempo. (Ariane)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Para Grün e Assländer, o humano tentou representar o movimento do sol com o movimento dos ponteiros. Observou o sol a partir de sua posição, como centro de referência e, nessa postura antropocêntrica, tem a ilusão de que o eu permanece, enquanto o mundo muda.

Considerando-se ponto central do Cosmo, o humano aprendeu a viver uma experiência distorcida de tempo, em que, assim como o sol gira em torno da terra, “o tempo ‘corre’ ou parece continuamente escasso” (GRÜN e ASSLÄNDER, 2014, p. 51) em torno do humano.

Essa configuração que estabelecemos ao tempo, colocando-nos em um ponto central, indica, para eles, a possibilidade de sermos olhados por todos os ângulos, consumirmo-nos por qualquer perspectiva, apoderando-se de nós. Assim, afirma **Ariane**: “O monstro também é o relógio que quando deixa o tempo estreito, traz o medo existente”.

A dimensão sensível está aí vinculada ao tempo-espaço existencial e a postura que assumimos no decorrer de nosso trajeto, pois na medida em que o monstro devorante avança, se estivermos diante de uma perspectiva fragmentária, teremos uma luta árdua. Neste sentido, a participante representa algo cíclico com a imagem de uma engrenagem, pois, segundo ela: “[...] é a engrenagem que gira em sincronia ligando simbolicamente os elementos. Porém, quando estamos em apuros, diante das dificuldades não conseguimos perceber que eles se encaixam perfeitamente”.

Para superar os problemas cotidianos do tempo como desafio, a participante assume uma postura integradora, representada pelo fogo da fogueira e que simboliza: “[...] a capacidade de permanecer, de não desanimar. Num contexto holístico, não permitir que a chama da vida se apague. Está perto do relógio exatamente por isso”.

A importância de considerar e respeitar o ritmo interior emerge em sua narrativa, assim como a relação entre o tempo e a alma está explícita em suas significações, pois para proteger-se do monstro devorante ora recolhe-se, busca a sua morada: “O refúgio é a natureza em equilíbrio e harmonia, o lugar onde me interiorizo”, ora lança-se ao exterior em luta: “A espada são as mãos unidas em oração, representando a fé que trago na alma”.

**Melina** também usa a imagem do relógio para representar o poder do tempo e, assim como **Larissa**, assinala ter levando em consideração, na construção do seu desenho, os acontecimentos diários da vida, ressaltando ser o personagem principal de uma história que é feita do dia a dia.

Nas suas palavras temos a seguinte afirmação: “Tentei representar eu mesma, tendo que sair de casa, passar o dia longe das pessoas que eu amo. Ficar resolvendo situações todo momento, sendo colocada à prova, questionada e cobrada. Neste cenário, várias são as vezes que penso: como estaria a vida lá fora?/ [...] O que me consola é depois da correria, ter para onde ir e para quem voltar./ [...] Minha casa é o lugar onde gosto de estar”.

Figura 19 – Cotidiano. (Melina)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

A estética da cotidianidade emergente do processo engendra uma relação temporal de sentido, em que o tempo abarca o espaço como coexistente, em que o presente vivido defronta-se com as forças do tempo dentro do espaço que comprime o ser, salvo a noção de afeto sinalizada no conteúdo das significações da participante, mostrando que o espaço sensível afetivo modifica a dimensão do tempo, oferecendo-lhe uma face qualitativa na representação da casa, o seu refúgio. Por sua vez, o elemento espada, símbolo de luta, foi representado no desenho pelo relógio, que mede o tempo, a correria e as cobranças.

**Melina**, como as demais participantes, vive o seu ritual diário, que constitui tanto a sua vida particular como social. Estabelece um vínculo de confiança pelos seus, fazendo-a sentir-se em paz, segura. Entendo essa confiança como pilar da vida feita de relações, que estabelece o hábito de querermos voltar para casa, ou para si próprio, num mundo de afeições compartilhadas para que possamos exercer qualitativamente os interesses configuradores de mudanças éticas-estéticas-existenciais humanas.

Maffesoli, retomando a concepção ética de Santo Tomás de Aquino, pondera que, a partir desses rituais cotidianos, percorre-se o caminho da liturgia social:

É preciso lembrar que, em seu sentido etimológico, *leitourgia* é a obra pública: um “serviço público”, espetáculos a expensas militares, graças ao qual uma cidade se constitui enquanto tal. Assim, o *vínculo* comunitário, o fato de estar “vinculado” e de ter confiança, se fundamenta na sedimentação de todas essas pequenas coisas. A sedimentação, em seu sentido estrito, gera cultura. (grifo do autor) (MAFFESOLI, 2012, p. 25).

Acostumamos com um lugar, modo de vida, com alguém e, segundo o autor, esse “com” indica a especificidade de estar junto, de viver “com”, que leva em consideração todos os elementos da existência, inaugurando uma sociologia compreensiva, no sentido de compreender a potência da relação, que não tem um fim, último, mas o sentido de ser-estar e bem-estar expervivenciando o momento presente de modo integral. Dessa forma, cumprimos um ritmo vital, que nos permita não nos consumir e experimentarmos uma alternância espaço-temporal.

### 3.2.3 A temporalidade presente

O presenteísmo, que emerge como temporalidade do cotidiano e que, segundo a concepção maffesoliana, é marcado pela comunicação social dos olhares, dos gestos, do toque, das conversas informais e da afetividade é o tempo-espaço vivido, assinalado pelo encontro com o outro e que ultrapassa a comunicação por signos. Assim, também o cotidiano pode ser compreendido, fazendo-se relevante estabelecermos a confiança necessária em nossas relações, para que possamos sentir-nos em casa, também quando estamos a viver em sociedade, com outrem, no Cosmo. Sentir o social também como nosso refúgio, que acolhe corpos que desejam e mentes que pensam diferente e esse sentimento converge ao que **Melina** sente, quando volta para casa, capacitando-nos a qualificar, valorar.

Ressalto, assim, o caráter do presente, tempo do agora, como expressão do relacionamento entre acontecimentos, fenômenos e ações dos humanos, constituindo comunicação e cultura, um tempo-espaço que cria laço, sendo através do viver-comum, da vontade de tocar o outro e de pertencer aos grupos que o sentido do aqui-agora demonstra toda a potência do diálogo social, “que permite a todos exprimir e viver muitas potencialidades do seu ser” (MAFFESOLI, 1995, p. 79).

Retomo, neste sentido, a importância do ideal comunitário proposto pela teoria Maffesoliana e discutida no início desta pesquisa, que busca diferentes maneiras de expressar-se a afetividade, de estar junto e criar sentidos tomados em comum, construindo significados a



fim de alcançar a socialidade proposta pelo autor ao apontar as diferenças entre a modernidade e a pós-modernidade. Neste aspecto, a segunda sugere uma reabilitação do cotidiano, dos sonhos, do imaginário, da dimensão inconsciente coletiva humana, o que nos proporciona percorrer caminhos considerados outrora como fantasiosos ou irreais, mas que, aos poucos, desvela o seu caráter formador da personalidade na concepção de sujeitos sociais, na criação coletiva existencial.

Essa é uma mudança paradigmática, que revela uma nova forma de pensar e sentir a vida e que acaba gerando conflitos, uma vez que um sujeito educado no princípio das certezas precisa lançar-se no universo da provisoriedade, instaurando o que habitualmente chamamos de crise, mas que pode ser a expressão de um ciclo que se cumpre. Segundo Maffesoli (2003), é o reflexo de uma sociedade que perdeu a consciência e a confiança nos valores que a constituíram.

Nessa composição, atualmente,

estamos em confronto com uma série de “participações afetivas”, feitas de emoções, de sentimentos, iras e alegrias, compartilhadas com os de sua tribo, no quadro de uma estética generalizada. Para o melhor e o pior, “vibramos” juntos, entramos em sintonia (A. Schutz) com o outro. Participação afetiva, poderíamos dizer participação mágica ou mística, que se inscreve em uma “identificação cósmica” (MAFFESOLI, 2003, p. 97).

Diante desse cenário, a temporalidade é descontínua, a cientificidade e a historicidade consagradas na modernidade começam abrir espaço à relação entre o divino e o destino, ao tempo dos pequenos deuses e das pequenas histórias pós-modernas, que contemplam a subjetividade, ainda que ela remeta “a uma espécie de subjetividade de massa: memória coletiva que expressa a partilha das emoções, verdadeiro cimento de toda sociedade” (MAFFESOLI, 2003, p. 105), que, como nós seres humanos, é constituída por relações, como podemos ver no embasamento teórico desta pesquisa ao tratar de uma concepção tradicional de modernidade, que privilegiava o futuro, enquanto, na contemporaneidade, acentua-se o presente. Emerge aí um fenômeno que podemos chamar de diferentes sensibilidades, como fez Maffesoli, assinalando que, segundo as épocas, algumas concepções são mais ou menos importantes. Ora uma perspectiva linear favorece uma ação que subordina a natureza à cultura e ao devir, ora, uma concepção cíclica do mundo parece prevalecer, buscando reunir, num trajeto, o natural que está aí e o que ainda está por vir, abrindo, assim, a possibilidade de uma conjunção do coletivo com o destino e que, para o autor, é como um curto circuito tempo e

espaço que “assegura a sinergia entre um tempo dramático e uma tragédia intemporal” (MAFFESOLI, 2003, p. 19).

Viver essa sinergia é reunir, como fez **Larissa**, a sombra dos sentidos sensíveis, a luz da razão, fazendo da vida uma obra prima, que, por meio da criação, formula cotidianamente o valor qualitativo da existência.

Com efeito, é esse ambiente presenteísta que emerge das narrativas dos participantes. Para **Alexander**, diariamente, lutamos contra um monstro devorante (conflitos diários), essa luta é simbolizada por ele pelas ondas do mar, que ocupam um grande espaço em seu desenho.

Figura 20 - Um novo Andar. (Alexander)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Os conflitos diários, as imagens mentais, os sentimentos e as emoções ganham corpo, forma, por meio da possibilidade de significar o que nos constitui internamente e que, ao longo de nosso trajeto expervivencial, tentamos expressar. A educação estética traz ao pensamento a experiência corporal, corporeizando-a, cuja relação sensível por meio da arte liga-nos à cultura, fazendo interface com a vida. Porém, pouco se sabe cotidianamente sobre a experiência estética e a sua eficácia para o enfrentamento de crises existenciais. Cabe, muitas

vezes, aos artistas, terapeutas e educadores apontar o sentido do sensível-inteligível que as imagens apresentam, estando vinculadas a um processo de significação feita pelo sujeito criador.

**Alexander** simboliza em seu desenho os momentos difíceis usando as ondas do mar. Para Chevalier e Gheerbrant (2015), quando elas são elevadas pela tempestade, têm a força dos dragões que vivem nas profundezas e simbolizam as irrupções do inconsciente, impelidas por suas pulsões instintivas, porém, quando calmas, sugerem a postura de sujeitos que se deixam levar pelo devir, que saboreiam o movimento das águas. Ademais, podem indicar uma ruptura com pensamentos ou atitudes habituais. Essa ruptura aproxima-se da simbologia do ritual de batismo, que cumpre a fase de imersão, assim como a de ressurgência.

Essa díade simbólica é contemplada pelas significações emergentes da narrativa do participante: “Com relação ao processo vivido, o cuidar de si, que implica uma atenção voltada para a própria vida, em meio a tudo isso, considero como primeiro elemento, no caso, queda, a água (mar), pois ela indica continuidade, renovação, e aqui em todos os sentidos. / De fato, estamos “lutando” diariamente contra esse monstro (devorante), as ‘ondas do mar’, uma vez que remetem aos momentos difíceis enfrentados no cotidiano, no trabalho, enfim, em nossas vidas, em meio às escolhas que precisam ser feitas. / Mas parece ser contraditório, porque muitas vezes, a incerteza e a insegurança nos dominam, o que não deixa de ser positivo, pois nisso entra a capacidade de escolha, não a certa, mas a mais adequada, dependendo do momento e da situação em que nos encontramos, a questão é que precisamos atravessá-las, enfrentá-las, e se for o caso, até pulá-las. / [...] a água é o mar em movimento, como uma queda, pois cada gota traz uma diferente oportunidade, um novo andar”.

**Alexander** considera que, em todo esse processo, ele é o agente protagonista da mudança, o que requer bom senso, empatia e movimento, para, no momento de decisão, agir com emoção e razão, equilibrando-as, com o intuito de resolver questões, sendo isso fundamental para viver em harmonia. É algo que dura por toda vida, como a natureza (representação de seu elemento cíclico) “[...] que está em constante mutação, girando, produzindo e progredindo, assim como o ser humano, que também precisa estar se adaptando, renovando conhecimento, aprendendo, trocando experiências”.

A base conflituosa e a díade simbólica emergente da narrativa de **Alexander** também aparecem nas significações socializadas por **Isadora**: “Fiz a composição a partir da situação de perigo que antes da oficina eu me encontrava. / [...] Tentei representar com o desenho a queda de um abismo. / Numa caverna, uma mulher prestes a desembainhar uma espada que está cravada nas pedras. / Na caverna há fogo e um gato lhe fazendo companhia. / Lá fora os

dias e noites se sucedem. Um monstro terrível espreita a caverna e uma possível presa. Porém, a entrada da caverna é muito pequena para o monstro passar. / A água entra na caverna conforme o movimento das marés. Até quando ficará a mulher na caverna? Ou ousará sair com a espada e enfrentar o monstro”?

Figura 21 - Mulher na Caverna. (Isadora)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

O movimento das marés traz também para essa participante o ritmo das pulsões instintivas, simbolizadas pelas ondas, destacando-se ainda que, para Chevalier e Gheerbrant, o mar em sua simbologia, apresenta um estado “transitório entre as possibilidades ainda informes as realidades configuradas, uma situação de ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão e que se pode concluir bem ou mal” (2015, p. 592). Neste sentido, o aprendizado expressado pela participante contribuiu para a tomada de decisões diante dos momentos de conflito, o que está arraigado a uma dimensão que clama por reflexão, para que se possa distinguir qualidades benéficas e maléficas nas situações, bem como a possibilidade de colocar em suspenso as suas pulsões instintivas e racionais numa balança. Na busca pelo equilíbrio, a participante traz o elemento espada, símbolo axial e polar que se identifica com o eixo da balança, segundo os autores supracitados. Ela traz a ideia de liberdade que está associada ao regime diurno e enfatiza os aspectos racionais humanos, muito importantes na

constituição do ser, o que acontece num movimento dinâmico da vida, assim como o das ondas do mar e que é caracterizada pelo nascimento, mas também pela morte, por um tempo quantitativo, mas também qualitativo. Mantém, dessa forma, essa mulher dentro da caverna (seu refúgio), à espera de Kairós, ou seja, o momento oportuno para retirar a espada, símbolo de poder, das pedras, para, com sabedoria, enfrentar o monstro.

No discurso feito por **Cora** sobre seu desenho (Ver figura 8, p.123), apresentado anteriormente, a participante sinaliza que o monstro representa todos os problemas com os quais tem dificuldade para lidar e acrescenta que ele é simbolizante de: “[...] toda a dor diária que impinge a nossa alma, os momentos tortuosos que o nosso ser enfrenta, os medos e fantasmas que nos acompanham no decorrer da vida. No desenho o monstro derramava todos os seus tormentos sobre a minha pessoa, que denota todos os problemas externos e internos que nos são apresentados pela vida”.

Ainda ancorada nos estudos de Chevalier e Gheerbrant (2015), entendo que o monstro simboliza os obstáculos a serem superados, bem como as dificuldades pertencentes ao cotidiano e que exigem o recrutamento de esforços de todas as dimensões constituintes do humano, seja física, psíquica ou espiritual, a fim de dominar o medo e vencer o tão temido monstro. Segundo os autores, esse conflito, muitas vezes, é imagem simbolizada de um eu que precisa desenvolver-se e alcançar um eu superior, ao seu estado anterior. O que, para teoria mafessoliana, aponta-nos como a passagem do Ser para o Mais Ser e que nos abre para a simbologia dos ritos de passagem que, ao longo das civilizações, considera esse processo como renovador, significando a transformação dos sujeitos, tornando-os aptos a viver em um mundo novo.

Para Chevalier e Gheerbrant (2015), segundo a tradição bíblica, o monstro também representa as forças que possuem caráter disforme, anteriores à criação da ordem, e que estão relacionadas à irracionalidade humana, que provocam angústia, que fazem o ser viver a dualidade entre a exaltação de seus desejos mais selvagens e o medo inibidor ou a tomada de consciência de uma conduta ética, civilizadora. Diante dessa angústia dual, faz-se necessário, como seres humanos, posicionarmos-nos, encontrarmos o nosso tempo-espaço e fazermos escolhas, como bem ressaltou **Alexander**.

Diante dessa tessitura, **Nastya** trata sobre a importância da oficina nesse processo, afirmando que representou o elemento queda por uma cachoeira, significando as vezes que mergulhou em si mesma como um ato de purificação e energização: “[...] foram momentos de reflexão e autoconhecimento” (Ver figura 14, p.145).

Um mergulho que lhe proporcionou simbolizar o presenteísmo de seu cotidiano não somente vivido, mas refletido, que também lhe permitiu posicionar-se diante da vida e de si mesma. Podemos perceber isso em suas palavras: “Meu desenho representa o momento que estou vivendo. Que nome daria ao desenho? Pensei e decidi sobre autoconstrução a partir do centro, porque estou numa fase de reconstrução sobre tudo o que busquei nesses meus 52 anos de vida. Este desenho é fruto de uma caminhada de buscas e entendimentos sobre meus medos, angústias, limitações e sentimentos misturados a tudo isso”.

A possibilidade de expressar-se, simbolizando por meio do desenho, permitiu a participante significar um tempo-espaço presente que carrega consigo não apenas a fase atual que está vivendo, mas os 52 anos de caminhada, permeada por sentimentos e emoções que lhe concedem o conhecer, o entendimento do que a constitui.

Para ela, a queda d’água tenta demonstrar a sensação de cair, mas ao mesmo tempo a água é sinônimo de energia. Neste sentido, a queda estaria simbolizando um momento difícil, mas que vem acompanhado pela simbologia de transmutação: “[...] a água representa aquela voz, força interior que me faz acreditar que sou forte, que supero. A queda e a caída d’água representam o mergulho nas minhas ânsias.../ mas ao mesmo tempo eu conseguindo sair disso, mais fortalecida, com mais sabedoria e energia”.

No arquivo imaginário da participante, acontecimentos são criadores e geradores de uma energia em movimento que aumenta a sua potência de transformação. A sua narrativa dá mobilidade, anima a imagem quando trata de suas sensações que suplantam a possibilidade de conexão com a vida concreta e o retorno ao seu centro como tratou anteriormente. Neste sentido, compreender de que perspectiva olhamos para o mundo e para vida é encontrar o ponto de partida para chegarmos até o outro e retornarmos a nós mesmos. Destaco, aí, o que me parece ilustrar a importância do tempo-espaço e do presenteísmo cotidiano, recorrendo mais uma vez a Maffesoli (2012, p. 25): “Estar lá, ser o lá (*Desein*), é o tempo se cristalizando em espaço. O *presente* como *presença* para o outro: o outro da natureza, o outro do grupo” (Grifo do autor). A socialidade apresentada por Maffesoli está relacionada a um sentimento de religação social. Numa concepção de sentir comum que nos “religa” ao outro e ao mundo, essa fecundação, de natureza complexa, demonstra o caráter relacional que movimenta os centros de referência em função dos diálogos estabelecidos socialmente. Vale dizer, mais uma vez, que se trata de uma expervivência hermenêutica capaz de fazer-nos perceber significados ao invés de explicá-los. Assim, o ato interpretativo do papel que desempenhamos singular ou coletivamente na cotidianidade configura-se como vetor energético dialógico, interativo que comunica para que possamos ser reconhecidos em sociedade, numa comunhão afetiva que

gera pertencimento. O autor chama a atenção para tais significações e, segundo ele, a pós-modernidade estaria gestando um paradigma, uma forma de pensar que tem a sua memória voltada para a circularidade das sociedades primitivas e que pode ser representado pela metáfora da espiral, indicando o retorno das coisas antigas em outro nível: “[...] a concepção cíclica do mundo, fundamento do paganismo e que o monoteísmo semítico se pôs a evacuar, tende a retomar força e vigor” (MAFFESOLI, 2012, p. 10).

Essa é uma concepção que estabelece relação com o pan-en-teísmo ecocêntrico proposto por Cardoso (1995), em que todas as coisas estão na divindade, são abarcadas por ela, mas também as transcendem sem que, com isso, haja um rompimento do fio condutor luminoso entre unidade e multiplicidade.

### 3.3 A existência sintética de morte e renascimento

Ao consagrar a sua vitória, encontrando macro-microcosmicamente o centro do labirinto, o herói enfatiza a tomada de decisões feitas num tempo presente, como visto no subcapítulo anterior. Por isso, refletir tornou-se tarefa fundamental no espaço formativo da oficina, mas sabemos que as verdadeiras transformações não ocorrem somente no mundo das ideias, de modo que necessitamos de um corpo, que, mesmo em sua imperfectibilidade, é o que nos possibilita materializar pensamentos e sentimentos em ações. Por esse motivo, encontro, no mito de **Quirão** e **Atená**, uma fonte arquetípica referente às significações condizentes às necessidades intrauterinas ou terrenas dos heróis desta pesquisa.

Segundo Brandão (2014, p. 553), a raiz etimológica indo-europeia do mito de Quirão está relacionada a *Kheirōn*, uma forma abreviada de (Kheirurgós): “O que trabalha, o que age com as mãos”. Quirão foi o grande educador dos heróis, mas também um médico cirurgião, que compreendia bem a dor de seus pacientes por já ter sido ferido. Conforme o autor, esse mito ocorre nas planícies da Tessália, região norte da Grécia, com o encontro entre Crono (Saturno), o deus do tempo, e a ninfa Filira. Atraído por sua beleza, Crono passou a persegui-la e Filira, para escapar do seu assédio, metamorfoseou-se em uma égua, porém, não conseguiu impedir que Crono se transformasse em um cavalo e a possuísse. Assim, foi concebido Quirão.

Por ser filho de Crono, Quirão pertencia à geração divina dos Olímpicos e, por sua forma de centauro, possuía dupla natureza: equina e humana. Todavia, era imortal e não possuía nenhuma relação de parentesco com os demais centauros selvagens. Quirão não

conheceu o seu pai e foi adotado por Apolo, o deus da música, da poesia, da medicina e das profecias, que lhe transmitiu muitos e ricos ensinamentos.

O Centauro viveu com a mãe que, sempre prestativa, ajudava-lhe, moravam em uma gruta, no monte Pélion. Ele era um gênio benfazejo, amigo dos homens/mulheres, foi um sábio prudente que, de aprendiz, tornou-se mestre. Passou a ensinar música, a arte da guerra e da caça, a moral, mas, sobretudo a medicina. Tendo como discípulos Asclépio, Peleu, Aquiles, entre outros.

Quando aconteceu o massacre dos centauros, foi vítima de uma fatalidade. Hércules perseguia Élato, que estava ao lado do Quirão e era seu amigo. Naquele instante, o mestre-curador foi então atingido por uma flecha envenenada. O Centauro aplicou unguentos sobre o seu próprio ferimento, mas ele tornou-se incurável. Recolhido em sua gruta, desejou morrer, porém era imortal, o que não lhe permitia livrar-se do sofrimento. Após muitos anos, Quirão conseguiu desprender-se de sua agonia, trocando de destino com Prometeu, titã que fora acorrentado a um rochedo por Zeus, como castigo por ter roubado o fogo dos deuses para dá-lo aos homens.

Como Quirão, Prometeu também estava condenado a uma tortura eterna, pois, todos os dias, uma águia bicava-lhe o fígado, que se recompunha durante a noite. De acordo com as ordens de Zeus, Prometeu só poderia ser libertado se um imortal se dispusesse a ir para o Tártaro (um dos infernos) e lá permanecesse renunciando à sua imortalidade. Convencido por Hércules, que intercedeu a favor do seu antigo mestre, Zeus concordou com a troca. Assim, Quirão tomou o lugar de Prometeu, que lhe concedeu o direito a morte.

A partir daí, conta-se que o centauro subiu ao céu sob a forma de constelação sagitariana, que se assimila ao Sagitário, estabelecendo uma síntese dinâmica do humano, “voando através do conhecimento para sua transformação, de ser animal em ser espiritual” (BRANDÃO, 2014, p. 553).

Ancoro-me na trajetória de Quirão por entender que os heróis vivenciam muitas experiências de sofrimento, mas que essa dimensão torna-se pedagógica, no sentido que ao compreendermos as dores de outrem, conquistamos uma ampliação de saber sensível, que acaba por fazer-nos aprender-conhecer sobre nossas próprias feridas e vice-versa. Pressuponho, então, que o arquétipo do curador-ferido e do mestre-aprendiz encontra-se subjacente às significações trazidas pelos participantes. Sendo assim, cabe ressaltar a importância do educador como cuidador no processo de formação de seus iniciados, lembrando que essa díade educador-cuidador não é possível distante de uma concepção reflexiva.



Por esse motivo, busco no mito de Atená, cuja derivação do grego *awaiã* faz menção ao sentido de mãe, as suas potencialidades referentes à justiça e à razão. Filha de Zeus e Métis, nasceu da cabeça de seu pai, uma vez que, ao saber por premonição de Urano que a sua filha dar-lhe-ia, no futuro, um neto e que ele seria mais poderoso do que Zeus, resolveu engolir a sua esposa Métis, o que não impediu o nascimento da filha. Após o tempo de gestação normal da deusa, Zeus começou a sentir fortes dores de cabeça e ordenou a Hefesto que lhe abrisse o crânio. Executada a ordem, nasceu Atená, que saltou de sua cabeça, munida de uma lança e um escudo, pronta para lutar. Porém, diferenciava-se muito do deus da guerra Ares, pois, cultivava altos princípios e ponderação para preservar a verdade no combate. Sendo estrategista, equilibrava a força bruta de Ares com a sua lógica e diplomacia, oferecendo aos heróis as armas para que usassem com inteligência, maestria e planejamento (BRANDÃO, 2014).

Além de aprender a compreender os sofrimentos do corpo e da alma, o humano necessita agir a fim de transformar a sua realidade. Neste sentido, a imagem de um julgamento reflexivo diferencia-o dos outros animais. Por isso, convoco o potencial de Atená na tentativa de fazer analogia às significações emergentes de luta, força e reflexão, que nos permitem enfrentar os desafios da vida, fazendo escolhas equilibradas e mantendo os instintos sob controle, o que é também um aprendizado.

### 3.3.1 O curador-ferido é também mestre-aprendiz

Considero que os participantes da pesquisa conseguiram estabelecer uma comunhão entre si, não só pela empatia, confiança, mas por estarem socializando as suas alegrias e as suas dores, colocando-os sensivelmente em sintonia e, dessa forma, iniciando um processo pedagógico-curativo, para tornarem-se guias do cuidado e da sabedoria, num ritual de cura, de saberes e construção do conhecimento.

A síntese dinâmica do humano-animal que se tornou educador-curador no mito de Quirão teve como função fazer com que os seus discípulos fossem iniciados na vida política, social, psíquica, espiritual, para que pudessem reunir em si forças para enfrentar os seus monstros. Ele vivenciou intensos sofrimentos, mesmo assim não conseguiu curar a sua ferida. No entanto, isso lhe possibilitou compreender facilmente a dor alheia.

**Ione** expressa tal sensibilidade em suas palavras: “O personagem foi representado por mim na posição de meditação, pois vivendo esses momentos pude me conhecer melhor e

também aos outros. Aprendi a ter paciência e serenidade em momentos de conflitos sejam eles de ordem interna ou externa”.

Figura 22 – Meditação. (Ione)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

O conhecimento e a cura como harmonia, integração psíquica, surgem da possibilidade de retornarmos imaginativamente a eventos traumáticos e, em doses homeopáticas de sensibilidade-inteligibilidade, reconhecer o significado de nossas doenças, dos males de nossa alma, que, como símbolo, emitem-nos sinais, que são resultado das somatizações no nosso corpo físico e que, por meio de atividades artísticas como improvisação, desenho e outras, permitem que, pelas trilhas do imaginário, a educação estética ganhe força, apontando a importância de uma formação sensível que também pode manifestar-se pelas imagens e tramas significativas que unem as potencialidades míticas de Quirão as de Atená, quando **Ione**, em sua narrativa, trata do autoconhecimento físico e espiritual pelo qual passou fazendo parte do grupo: “Primeiro usei a espada que atravessou o monstro apavorante, o qual representa meus medos, inseguranças, injustiças e lutas do dia a dia”.

Tal explanação faz-me reportar à potencialidade guerreira da deusa Atená, que, ao empunhar a sua espada em qualquer batalha, a faz com justiça, inteligência, racionalidade e sensibilidade. É assim que age **Ione** quando as dores da alma queimam feito fogo, partindo o

seu coração: “O fogo atravessando e partindo o coração é a queda, faz sofrer”. Porém, na mesma direção, desenha o processo de reunião e transformação: “O coração inteiro recomposto representa o refúgio que acalma. / Quando estou em paz refugiada em mim mesma sinto meu coração pleno de alegria. / Totalmente inteiro”.

A participante procura cicatrizar as suas feridas, mas também se torna tecelã de seu destino, quando, com os fios reflexivos tênues, costura as partes de seu coração partido. Não espera para que o tempo-espaco sozinho reúna as partes fragmentadas, age para que isso aconteça. Assim também é Atená que, com equilíbrio apolíneo, torna-se artesã, presidindo a esfera das artes. Além de ser deusa da sabedoria como visto anteriormente, ela é considerada conselheira e obreira, uma vez que busca a paz para o povo e conduz trabalhos de tecelagem, fazendo com que as mulheres de seu estado confeccionem as próprias indumentárias, como ela fizera ao produzir a sua túnica flexível e bordada (BRANDÃO, 2014). Atená sabia manejar muito bem as suas ferramentas, fossem elas espadas ou instrumentos de tear, fazia isso com consciência, sem perder a sensibilidade de criar.

Para constituição do *self* e da saúde humana, as funções integrativas são de extrema importância, a sensibilidade e a razão precisam complementar-se no equilíbrio direcionado ao centro. Assim sendo, formar e cuidar do humano significa estarmos atentos a essa conexão que contempla em si a dimensão do consciente, mas também do inconsciente pessoal e coletivo e que autores como Jung (1980) e Leloup (2002) chamam de relação numinosa, ou seja, trazer para a presença física do ser a profundidade da alma. O que pode acontecer, segundo eles, por meio de exercícios meditativos, que também se dão pela expansão da consciência, pelo movimento do corpo, pelo trabalho com as mãos, como faziam Quirão e Atená, ou no repouso do corpo.

Evidências da eficácia dessa prática aparecem na narrativa de **Ione**: “A água é a chuva caindo sobre mim que estou meditando, ela me lava o físico, psíquico e espiritual. / E aos meus pés está o gato, renovando as energias, trazendo positividade, paz e luz, me protegendo. / O fogo são amarguras queimando e causando dor. Mas meditando fico em paz me realizo. Vejo-me, superando barreiras e aprendendo através da meditação”.

A participante é banhada pela chuva que cai de Pai Céu, fecundador do humano e tem, as suas raízes anatômicas, ou seja, os seus pés, que lhe conectam a Mãe Terra, germinadora do feto, a positividade e a energia do gato, animal cuja simbologia, em Camboja, relaciona-se à possibilidade de saída do Caos. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2015), essa região vivia na seca e as pessoas tinham como tradição sair em procissão cantante, acompanhadas por um gato, pois acreditavam que ele poderia chamar a chuva, estabelecendo novamente a ordem. Já

na cabala e no budismo, o gato, assim como a serpente, é associado ao pecado e, por isso, é representado por vezes, aos pés de Jesus Cristo ou Buda, simbolizando que mesmo como mestres em divindade, ainda assim, mantinham a sua dimensão animal como constituintes.

Aproximando-se de sua essência por meio de elementos arquetípicos, **Ione** encontra na meditação a luz do conhecimento e a paz que precisa. Na minha perspectiva, trata-se de um processo terapêutico-pedagógico, pois, conforme atenta Hovelacque, é possível estabelecer uma analogia entre a meditação e a medicação, uma vez que a raiz etimológica de ambas terminologias derivam do radical *medi* (grifo do autor), que se refere à medida. Lembrando que medicação não se restringe a remédio, mas as ferramentas que auxiliam no processo de transformação da consciência, bem como meditação não é somente relaxamento, mas uma ideia-prática que interfere na realidade singular ou social dos sujeitos. Ele ainda acrescenta que precisamos, atualmente, de medicamentos que tratem também pela “voz do silêncio para que possamos escutar” (HOVELACQUE, 2015, p. 59).

Um mestre-aprendiz ou um curador-ferido legítimo está sempre aberto a ouvir as vozes e as dores do mundo, pois se identifica com elas, assim como Quirão, ou se coloca a disposição como conselheira-tecelã, como Atená. Porém, os arquétipos também vêm nos mostrar que o animal- humano tem as suas limitações, na maioria das vezes, impostas pelo medo, representado nas composições de inúmeras formas. No caso de **Dafne** (Ver figura 6, p.116), está no cenário de um vale com cachoeira espumante: “[...] que escondia uma caverna misteriosa e suas águas transparentes refletiam imagens fantásticas. / Dizia-se que o canto da cachoeira era o canto das sereias que atraíam os homens para o monstro os devorarem”.

No enredo de sua história, os perigos são representados pelo canto da sereia, cuja forma também é humana-animal e simboliza a sedução, os desejos e as paixões que podem ser mortais. Mas para que não se sucumba ao monstro, Chevalier e Gheerbrant (2015), sublinham que se compararmos a vida a uma viagem de barco, as sereias seriam emboscadas que nos puxam para o fundo do mar, para a nossa primitiva dimensão animal. E para evitar que o monstro submarino devore-nos, precisamos agarrar-nos à dura realidade de um mastro no centro do navio, que serve como eixo vital conectando-nos ao espírito. Conforme a minha interpretação, significa centrarmo-nos em nossa *Kundalini*, equilibrando-nos sensível e inteligivelmente a fim de estarmos plenamente conectados a Mãe Terra e ao Pai Céu.

Voltando às significações propostas por **Dafne**, apesar dos perigos que um monstro devorante traz, ela não se fecha no recôndito de seu refúgio, quer saber o que acontece fora de sua morada, é corajosa como Atená e busca o conhecimento: “O refúgio, a caverna atrás da cachoeira deveria ser proteção, mas no meu íntimo refere-se à curiosidade”. Ela encontra

proteção no instinto de sua dimensão animal, a curiosidade, porém, essa impulsiona-lhe para a dimensão humana de investigação e aprendizado do que até então era desconhecido, mas que ainda assim protege-lhe.

Já para **Marla** é exatamente o desconhecido que lhe causa medo: “O monstro devorante são as montanhas, pois não sei o que se esconde do outro lado delas”. Muitas simbologias associadas à montanha convergem para a significação de sua narrativa.

Figura 23 - A Montanha. (Marla)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Para os antigos árabes, a montanha de Qaf era considerada o umbigo do mundo, ou centro do mundo, porque ligava a Mãe Terra e as suas ramificações subterrâneas ao Pai Céu, por ter em sua estrutura um pico, ou ponto de onde efetua-se a saída do Cosmo. Essa simbologia faz-se refletir sobre o medo que muitos de nós temos da morte, especificamente no caso da participante, cuja escalada da montanha para descobrir o desconhecido significaria alcançar o seu pico, o que implicaria a sua saída do Cosmo, do útero da Mãe Terra, significação que está relacionada à morte do corpo físico, mas também à possibilidade de renascimento da alma.

Por isso, o seu personagem (ela mesma) vive entre as montanhas, tendo ao seu redor: “A espada, são árvores que lutam. / O refúgio é a casa que protege”. Porém, no alto, próximo ao céu e ao pico das montanhas, está: “Algo cíclico, são pássaros que simbolizam mudança”.

Para Chevalier e Gheerbrandt (2015), a montanha simboliza um centro primordial de isolamento e meditação, em oposição à planície, onde vivem os humanos. Mais um aspecto que me leva a pensar que a participante teme a morte ou o fim de um ciclo, uma vez que a construção arquetípica feita por ela foi significada dessa forma: “Este desenho vem sempre a minha memória, me acompanha há tempos. É uma paisagem que me agrada. Uma casa no campo, água, muito verde, pessoas conversando, pois adoro receber visitas e fazer festa em minha casa. Gosto de servir bem as pessoas e tê-las comigo. / Isso me traz paz e serenidade”.

Ela medita e encontra a harmonia na planície, na festa entre os seus, pois esse território é conhecido por ela e ela pode dominá-lo, o que faz também Atená que, com o seu espírito inventivo, organizou a *Panateneias*, maior e mais solene festa de Atenas. Dedicada a homenagear Teseu, essa cerimônia acontecia anualmente e, dentre corridas, procissões e sacrifícios, o rito final representava a vitória dos deuses olímpicos sobre os filhos da terra. “Marcando a ordem definitiva e a supremacia da *pólis* (grifo do autor) dos homens sobre o Caos primordial” (BRANDÃO, 2014, p. 91). Sob essa configuração festiva, a participante estabelece o seu equilíbrio, no recôndito de seu lar, mantendo-se afastada do pico das montanhas, que escondem mistérios, muitas vezes incompreensíveis pela dimensão profana, o que, segundo Chevalier e Gheerbrandt (2015), para a cultura africana, representa a dificuldade de subir sozinho até o topo da montanha, necessitando de um guia ou iniciador no processo de encontro com o sagrado, uma vez que enfrentar essa subida desacompanhado pode acarretar em perigos mortais.

Por trás dessas simbolizações de sofrimento, luta, paz e meditação aparentemente sem sentido, está a mensagem que precisamos enfrentar o fim de algumas coisas e o início de outras. O conhecimento e a compreensão dos desígnios de nosso eu mais profundo, assim como na mitologia, onde o grande centauro foi mestre de muitos heróis e Atená justiceira-conselheira de seu povo, na vida, eles representam os nossos guias interno-externo, revelando-nos o caminho, a jornada ao longo da vida.

No mito, Quirão recebe dos deuses a recompensa pela sua atuação como curador, o dom da imortalidade. Mas preferiu a morte, aceitando-a de maneira nobre e tranquila, uma vez que, em vida, não conseguiria curar-se de sua ferida. Aí habita mais uma importante questão a refletir: a necessidade de trabalharmos pedagogicamente a mortalidade como parte da vida, o que interferiria num processo preventivo de sofrimento, tendo em vista que, muitas

vezes, adoecemos por lutar demasiadamente, munidos de todas as armas, por causas que não fazem sentido, ou não conseguimos fazer a roda girar porque não fomos educados a tomar consciência sobre a necessidade de finalizar ciclos para que outros iniciem. O que, talvez não acontecesse, se desenvolvêssemos o potencial reflexivo contido no mito de Atená.

Não temos como não pensar num ideal de mestre-aprendiz ou curador-ferido que desenvolva a sua consciência para que seja curado, porém, reflito no sentido que o mito, assim como a vida, a caverna ou a montanha, esconde os seus mistérios, na mesma proporção que nos revela a ferida ou a doença como experiência e conhecimento, parte integrante de nós.

### 3.3.2 Conhecer é suster pela via do cuidar

No campo educacional, uma reflexão antropológica que faça convergir o conhecimento e o cuidado faz-se importante, pois nos leva a questionar: que espécie de formação idealiza-se para o ser humano e as suas possíveis consequências? Nessa direção, processos educativos que contemplem a multidimensionalidade desses seres requerem a atenção para mudanças de valores que acontecem a partir dessa perspectiva, uma vez que o sujeito educado em uma concepção materialista, em que o cuidado volta-se à matéria (corpo físico), vê-se lançado a buscar um equilíbrio entre a formação de suas dimensões, o que remete a uma abordagem transdisciplinar, ressaltando o que Leloup (2009, p. 59) faz questão de mencionar: “Para conhecer melhor o ser humano, precisamos de todas as disciplinas, sem misturá-las e nem opô-las umas as outras”. Aponto, neste sentido, o cuidado e o conhecimento como concepções fundamentais na orientação humana para que se possa construir ou desvelar significados e sentido na dinâmica da vida cotidiana, seja no âmbito da instituição hospitalar em seu caminho para cura, na escola em seu processo de ensino-aprendizagem, que se estende à instituição família e em espaços não formais ou informais. São locais onde deveriam acontecer uma escuta e olhar inclusivo, na acepção de interpretar os sinais que a doença, o conhecer e o viver oferta-nos. Assim, a própria doença pode servir-nos como símbolo na formação pedagógica, se conseguirmos olhá-la ou ouvi-la por uma perspectiva que ela tem algo a dizer-nos, a ensinar-nos, bem como um saber e conhecimento que nos posicione como sujeitos reflexivos na hora da interpretação e tomada de decisões.

Coloco-me a pensar sobre a necessidade do educador desenvolver um papel que contemple a dimensão do cuidado em seu fazer, uma vez que se levarmos em consideração essa escuta e olhar no processo interpretativo, podemos induzir o sujeito que aprende a encontrar o seu modo de comunicar, o seu *logos* criador, que lhe possibilitará expressar-se,

estabelecer um diálogo e uma postura sensível-inteligível diante dele. Desse modo, não se encerra o ser humano à interpretação que fazemos dele, pois, nesse processo, sempre haverá algo que nos escapa, mas devemos perceber que imagens, símbolos e significados tentam transmitir-nos significações possíveis de sentido. “Os antigos terapeutas diziam que talvez a vida não tenha sentido, e seja o ser humano que deva dar-lhe uma razão de ser” (LELOUP, 2009, p. 25). A vida adquire sentido por meio do ser humano, através do exercício dessa liberdade, que consiste em interpretar, assumir posições a partir dessa atividade e permitir-se mudar de “lugar” ou opinião frente à dinamicidade da vida. Assim sendo, dar novo sentido à nossa existência é mudar aspectos de nossa vida, é reorientar o nosso trajeto antropológico existencial, o que entendo como tarefa hermenêutica do educador-cuidador.

A relação saber, conhecimento e cuidado está implícita nas narrativas, bem como a necessidade de um espaço-tempo que contemple tais dimensões para que as transformações existenciais ocorram. Pude observar, no desenho e discurso de **Nerina**, que a personagem traz consigo potenciais de Atená, pois a heroína da trama emerge de uma forma circular munida de fogo e espada, representando, segundo ela: “[...] a coragem para enfrentar o desconhecido, os desafios e medos, que surgiram durante este processo de conhecimento”. Para superar tais aspectos, a participante assegura contar com outro elemento importante, o refúgio, o qual é representado por sua casa e família que estavam ali para aconchegar-lhe, pois se encontrava sobrecarregada de tarefas, de desafios, mas também de oportunidades.

O potencial de Quirão presente no bojo familiar permitiu-lhe cuidar das feridas, dos aspectos, muitas vezes, dolorosos da tomada de consciência. Isso porque, estava a interpretar os conflitos por uma perspectiva desafiadora, que trazia em seu seio não somente o peso de estar muito atarefada, mas o potencial sensível-inteligível de executar uma ação construtora-transformadora de sentido: ver, no desafio, oportunidades, o que me direciona também ao mundo da saúde. Quando nos debruçamos a interpretar a doença, sugerindo ao paciente que recorde ser uma pessoa e não um objeto da doença e de seus sintomas, isto é, lembrá-lo que é um sujeito enfermo, mas que pode fazer algo com essa experiência, dando-lhe um sentido, isso não significa iludi-lo, mas apontar para uma direção que lhe permita crescer, aprender, tomar consciência de seu próprio processo existencial.

Assim fez **Nerina**, centrou a sua composição na ideia de estar envolvida num processo de ensino e aprendizagem, em que se colocou como personagem principal, lutando com as suas armas para progredir, vitoriosa por ter concluído o processo, apesar dos desafios que apareceram como piranhas de dentes pontudos, prontas para atacar-lhe. Ela ainda acrescenta:



“Mesmo não gostando de bichos do mar, o peixe veio como símbolo de conhecimento, de algo que posso superar”.

Figura 24 – Conhecimento. (Nerina)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

O peixe está associado ao nascimento ou à restauração, é um instrumento de revelação: “[...] um avatar de **Vixenu**, que salva do dilúvio **Manu**, o legislador do ciclo presente; ele lhe envia em seguida os **Vedas**, isto é, ele lhe revela o conjunto de ciência sagrada”. (Grifo do autor), (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 704). Ainda conforme os autores, numa concepção cristã, o peixe é visto como alimento eucarístico, que passa pelo cordão umbilical e sustenta o feto no útero. Nessa direção, segue a significação proposta por **Nerina** ao tratar da expervivência na oficina e que configura o seu trajeto antropológico existencial: “Esta é a história do processo pelo qual passei, foram diversos momentos, pensamentos e sentimentos. O personagem principal vive em meio a um moinho de água, sendo alimentada por instruções, pelo conhecimento”.

**Alexander** também usou a simbologia do peixe para representar o elemento animal (Ver figura 20, p.161), afirmando que ele precisa enfrentar altos e baixos, movimentos constantes, sem nunca saber o que, de fato, vem pela frente, porém, deve estar atento a tudo, observando e compreendendo que, assim como o mar, pode estar calmo, pode estar agitado.

Desse modo, podem estar também as pessoas, passando por momentos fáceis ou difíceis. Segundo ele: “[...] são muitas as lutas que precisam ser enfrentadas ao longo dos anos, frente inúmeras situações. De modo que, ter conhecimento é indispensável, por isso um livro, para representar a espada. Afinal, precisamos de conhecimento para seguir em frente, enfrentar os diferentes obstáculos impostos pela própria vida ao longo do caminho, para argumentar”. Ainda conforme o participante: “[...] tudo isso é necessário, porque o fortalece”. Ele comunica a postura do peixe no movimento da maré, mas faz analogia ao ser humano e a si próprio na cotidianidade.

**Alexia** (Ver figura 10, p.129) do mesmo modo traz o peixe com o seu significado de movimentar, possibilitar. Em seu sentido astrológico, o sujeito regido pelo signo de peixes, que tem os laços de seu mundo interior desatados, passa por uma inflação emotiva, transborda para além de si mesmo, “para se confundir com a consciência de um valor que o ultrapassa, o engloba, assimilando-o a uma condição mais geral” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 705), dado que aproxima essa simbologia do conhecimento.

Já para **Medea**, essa dimensão do conhecimento faz-se emergente ao assinalar que a personagem de sua história, ou seja, ela mesma, tem sobre a sua cabeça um coração, uma pedra de diamante e um olho que a constitui como ser, representando emoção, amor e conhecimento humano (Ver figura 13, p.143). Em suas palavras, ela expressa: “Olho com nova visão as coisas, os fatos, encontrando sinais, significados e querendo ser uma pedra cada vez mais lapidada. Pois estes aprendizados se tornaram de grande valia, um sentido a mais para vida, pra fazer valer a pena, para aprender com gratidão os mistérios entre a razão e a emoção”. Como **Nerina** e outros participantes, também **Medea**, ao desejar lapidar-se, sinaliza a importância de assumir uma postura reflexiva diante dos desafios da vida cotidiana, para que sentidos possam ser construídos e transformações realizadas.

Conforme Chevalier e Gheerbrant (2015), a pedra não é uma massa inerte. Mandadas pelo Pai Céu, elas caem de lá de cima e continuam tendo vida após a queda. No caso dessa participante, estamos a interpretar especificamente o processo de lapidação da pedra bruta, que, em seu estado inicial, apresenta passividade e, quando talhada pela mão do homem, recebe a energia criadora, porém, quando talhada por Deus, simboliza a passagem de uma alma obscura, para uma alma iluminada pelo conhecimento divino. Ressalto ainda que a pedra evoca a imagem da montanha que tem o seu pico voltado para o céu, de modo que a cultura celta erguia as suas pedras em posição vertical, para, por intermédio delas, construir templos de comunicação com o divino, enquanto viviam sob as ordens da Mãe Terra.

Essa postura vertical de ligação entre o terrestre e o divino exige, no caso dos humanos, afeto e aprendizado, para que possamos cumprir, de maneira firme e flexível, a jornada existencial, trazendo esse contato para a horizontalidade, como mostra **Nayra**: “O fogo aquece, mantém quente o meu corpo e, minha alma viva. Vem do sol, do calor das pessoas, do carinho que encontro nas palavras, / [...] tento viver a vida um dia após o outro, com muita fé, muita esperança, de que nada é em vão e dela tenho que tirar o melhor que posso aprender para viver bem”. A dimensão afetiva é representada pela participante através do fogo, que aquece e mantém-na viva, tendo consciência de que se trata de uma vida de aprendizado.

Figura 25 - A Roda da Vida. (Nayra)



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Em sua narrativa intitulada: “A roda da vida”, **Nayra** tenta traduzir como foi o seu processo de iniciação no labirinto da existência: “Na vida a roda gira e gira sempre sem parar, ando uns passos para frente e, muitos para trás, levando muitas quedas, que delas aprendi a recomeçar, levantar e encontrar forças para seguir em frente”.

Nesse processo cíclico, labiríntico, onde encontrar a saída é atividade complexa, a participante salienta que ela é a personagem de sua história, o elemento que mais conhece

nessa vida. Porém, reconhece que, muitas vezes, é necessário empunhar a espada para matar o monstro que existe dentro de si, num ato de bravura.

Ela enfrenta os seus medos (monstro) aproximando-se da figura do urso que representa o elemento arquetípico animal: “O animal é o urso, frustração, mas no grupo coloco tudo para fora”. O que a participante faz é deixar emergir do processo uma transmutação, o que seriam frustrações transformam-se em algo considerado evolução, isto é, os seus instintos mais obscuros tornam-se fonte de iluminação, pois, o urso é considerado divindade das montanhas, cuja função é ser iniciador, uma vez que se lembra de tudo, não se esquece de nada, inclusive de seu próprio ser. Ele simboliza as forças elementares suscetíveis à evolução progressiva, mas capazes de terríveis regressões se não for bem orientada. O iniciado, o iniciador, bem como o processo iniciático constituem um cenário de interligação, em que a relação assume importância central no processo formador.

Assim, no tempo-espaço vivencial da oficina, os heróis participaram dum processo terapêutico de ensino-aprendizagem confluyente pela afetividade, tecida por um fio feito de amor, mas também pela luz da razão, da coroa, que lhes permite encontrar o acesso à saída do labirinto ou, nas palavras de Mèlich: “um *horizonte de sentido*” (grifo do autor), (1996, p. 107).

O humano necessita de muitos pontos de orientação, em inúmeras direções, podendo ser os símbolos referências básicas a serem seguidas. Por conseguinte, arquétipos elementares, como o do animal, seriam símbolos universais nascentes da condição humana. Assim também é o labirinto, símbolo, imagem de um processo formador, que aproximaria a iniciação de educação, marcado por ritos de passagem, construtores significativos na biografia expervivida e narrada pelos participantes. Essas biografias são carregadas de uma herança mítica, que, no presente trabalho, sinalizo como ponto de orientação intersubjetivo que, por meio da ação educativa, forma o sujeito para a vida em sociedade.

### 3.3.3 Processo educativo estético como o fio de Ariadne

No primeiro capítulo deste trabalho, tentei embasar teoricamente a necessidade de uma mudança paradigmática para que se possa dar conta das demandas de formação humana no contexto atual. Citei alguns autores e apoiei-me na teoria durandiana cunhada na terminologia de “bacia semântica”, para tratar de uma concepção epistemológica, metaforizando-a ao percurso de um rio. Embora tenham emergido significações que apontem para a ciclicidade de um tempo-espaço vivido, esse movimentar-se no trajeto antropológico existencial é marcado

por vivências singulares e sociais, configurando a existência de um imaginário que se constitui num sistema vasto, mas também em suas formas restritas, sem que ele seja estanque, mas relacional, o que, para o autor dessa teoria, assume a analogia de um fluxo de afluentes. Destaco, assim, que esse fenômeno não acontece somente em nível epistemológico, mas ontológico para os sujeitos que participaram do processo educativo estético.

Dentro dessa estrutura cíclica, temos um rio que corre, escoando na regressão imaginativa vivenciada no processo de *aisthesis*, ou seja, cada um vai ressignificando a sua formação a partir de circunstâncias existenciais pessoais, históricas e culturais. Depois desse processo, socializam as suas angústias, os seus medos, as suas histórias, quando acontece a identificação entre pares, o momento da junção de alguns escoamentos que se unem com o objetivo de olhar para si, para o **eu** e para o mundo, através de uma nova perspectiva, muitas vezes, oposta ao estado anterior no qual se encontravam. Daí constitui-se e denomina-se o **grupo** que, como “instituição”, conflui socioculturalmente para o desenvolvimento de suas ações, ou seja, o momento *poiesis* do processo vivenciado. Essa constituição dá-se por meio de uma organização teórico-prática, que leva em consideração os fluxos imaginários de cada participante, que ao mesmo tempo conhecem a si próprios e deixam-se penetrar por uma espécie de corrente potencial, que possibilita a *katharsis*, abrindo espaço às identificações múltiplas entre os sujeitos, admitindo-se, assim, a complexidade dos sujeitos e do grupo, que se funda na arte de relacionar.

Os participantes da pesquisa demonstraram em suas significações terem vivenciado um processo acolhedor de suas incertezas, o acesso a uma Cosmovisão capaz de unir os milhares de fios que constituem a teia construída pela humanidade, que integra o sujeito no tecido social. Também foram capazes de confluir, cumprindo o fluxo de um rio que se abre ao novo, à construção de uma realidade diferente, como defende Durand, rompendo com a normose<sup>39</sup> estagnadora, que não contempla o humano de maneira integral.

---

<sup>39</sup> Jean-Yves Leloup, Pierre Weil e Roberto Crema fazem uma reflexão sobre o sistema educacional convencional que, segundo eles, encontra-se contaminado por essa insidiosa moléstia, que se denomina patologia da normalidade, a normose, que pode levar-nos a consequências trágicas, até mesmo fatais. A normose surge quando o sistema encontra-se, predominantemente, desequilibrado em seu processo sistêmico, quando predomina o Caos, a morbidez, a violência, o desamor, o desrespeito, o cinismo e a corrupção. Então, ser normal implica adaptar-se ao contexto patológico reinante, realimentando-o e fortalecendo o status quo. Outro fundamento é o paradigmático. Ocorre a normose quando a Cosmo visão consensual está esgotada e obsoleta e a nova visão ainda não se implantou. Quando a maioria deixa-se guiar por um paradigma ultrapassado, a adaptação a esse contexto traduzir-se-á por uma disfunção normótica, naturalmente. Finalmente, há o fundamento evolutivo. Existe uma estranha e popular ilusão de que o ser humano torna-se plenamente humano, de forma automática, desde que haja as salutares condições básicas e higiênicas. Acontece que nós não nascemos humanos; nós nos tornamos humanos, através de um processo de autorealização que exige um enorme investimento de tempo e de energia, em trilhas evolutivas (CREMA, 2002, p. 5-6).

O fenômeno metamórfico, isto é, transformador, renovador, de ressignificação que se apresentou pelos participantes até aqui dá-se com o fim de algumas significações específicas e a abertura para pensar e agir diante de uma perspectiva que se inaugura. Isso aconteceu porque os processos educativos estéticos possibilitaram-lhes a assimilação de conteúdos internos. Isso só foi possível porque o processo aconteceu numa relação consciencial, o consciente constituindo-se e interpretando as imagens emersas do inconsciente, organizando os conteúdos apresentados. Os universos interno e externo, consciente e inconsciente, dos participantes puderam relacionar-se, sem demarcações de fronteiras intransponíveis.

No processo catártico, o sujeito expressa as suas características, as suas diferenças motivadas pela dimensão histórica, social, sofrimentos e angústias pessoais, o que os situa em polos considerados opostos segundo as constelações simbólicas durandianas. Porém, o que emerge como fenômeno resultante da metodologia aplicada é a propagação de um movimento aproximativo dessas polaridades, diferenças, que se apresentam na pesquisa como tentativa de organização vital e interlocução com outrem. Nos desenhos, imagens arquetípicas relacionam-se com imagens cotidianas. São representações simbólicas do que Durand (2002) trata como Regime Diurno e Noturno e as narrativas significam o processo. Ambas convergem para a constituição de uma energia psíquica que se esforça em reunir, relacionar, caracterizando o Regime Crepuscular assinalado por Strongoli. Nessa organização, imagens mentais que abarcam a dimensão do imaginário afluem em narrativas que subjazem as ações humanas. É a possibilidade de dar “corpo”, materializar, por meio de um imaginário que alude memórias seja de um passado recente ou longínquo, bem como uma potência (inconsciente coletivo, arquétipos) que impulsiona vitalmente o homem/mulher, projetando-o/a no futuro. Assim, ele/a participa da expervivência do tempo-espço, que implica uma contínua aproximação à morte, mas que, em contrapartida, faz nascer, emergir, dimensões esquecidas do imaginário, que permanecem vivas dentro de nós. Também mostram o quanto as expervivências sustentam e organizam a nossa existência, o que acontece ao percorrermos o caminho de conhecimento que implica o conhecer a outrem. O que, muitas vezes, transforma o que sabíamos sobre nós mesmos e, sobretudo, indicam uma direção de comunhão, partilha, ou seja, uma busca que possibilita uma escuta e olhar sensíveis para o que somos, numa reinvenção de si que deságua num coletivo.

Não consigo separar, neste sentido, saber, conhecimento e cuidado, bem como educação e saúde, porque um processo de formação saudável é aquele que nos permite percorrer um trajeto antropológico, que a nossa forma de sentir, pensar e agir no mundo sejam contempladas, em que as instituições sejam refúgios aos aprendentes, estando as suas imagens

relacionadas às estruturas místico-antifrásicas pertencentes ao regime noturno, como apresenta Durand (2002), e, que, na analogia mítica trazida, assemelha-se à imagem do útero. No caso da dimensão do cuidado, destaca-se que o elemento fogo também contribui para que essa dimensão estruture-se como mística de um regime noturno, visto que inúmeras vezes a significação aquecer esteve associada ao refúgio, ao lar, à segurança e à proteção, que foram configuradas num cenário de profundidade e descida da alma ao útero, a Mãe Terra. Por sua vez, as imagens que podem ser compreendidas como pertencentes ao Regime Diurno representam ideias como verticalidade e ascensão, como no caso representativo da montanha, da espada, de um heroísmo simbolizado pela luta e iluminação, de um poder do Pai Céu, marcado pelo conhecimento, pelas ações e ideias que remetem à clareza, à razão, à objetividade, à purificação.

A interpretação das imagens simbólicas e das narrativas fluiu nas relações que estabeleceram entre si, numa convergência em torno de uma determinada modalidade que posso denominar crepuscular, pois apresentaram em suas significações a necessidade de uma união dos contrários. Como visto até então e que reforço a seguir numa costura tênue das singularidades:



**Dafne** apropria-se de uma lenda para conectar um monstro oculto a um personagem real.

**Celena**, sendo uma bruxa, cria um ritual para representar os altos e baixos da vida.





**Cora**, com a sua determinação e meditação, luta para tentar superar conflitos internos e externos e encontrar a paz, a harmonia.

**Maia** descobre que carrega em si o potencial para acender uma fogueira que promove luz e aquece tanto a noite quanto o dia.



**Alexia** faz das notas musicais um instrumento de ligação entre o seu universo e o universo do outro.

**Thaís** sobe e desce os degraus da escada de sua consciência a fim de encontrar a luz do aprendizado, tomando ciência de que vida é o elo entre a queda e a ascensão.

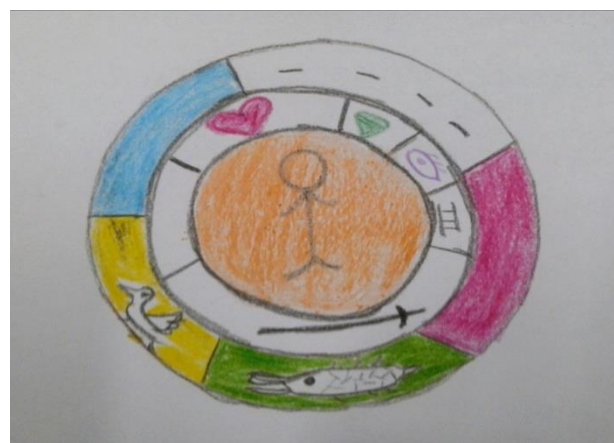






**Beryl**, em sua narrativa, mostra que o espaço de dentro e o de fora articulam-se na dimensão cósmica.

**Medea**, ao admitir ser constituída de razão-emoção, torna-se o próprio fio condutor de sua jornada, reunindo em si todos os opostos, compreendendo que o processo de ressignificação constrói sentido para vida.



**Nastya** acredita que a água alimenta duas rodas, símbolo dos polos que existem dentro de nós, positivo e negativo, sombra e luz, e precisamos dela para unir, compreender, harmonizar e equilibrar esses polos.

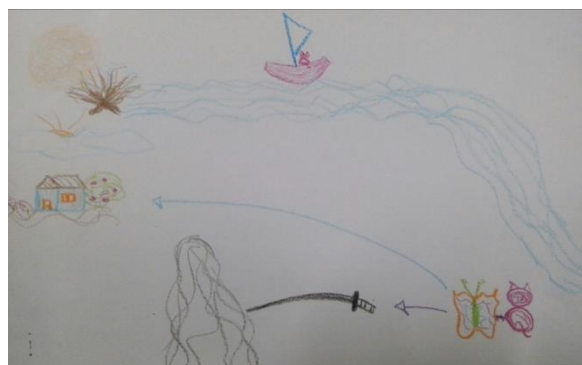
**Catarina**, com a sua espada, luta para aproximar o bem amor de sua família, do mal dos conflitos.





**Kamila** afirma que somos feitos dessas energias que constituem o giro da vida, sejam de frustrações ou vitórias, medos e alegrias.

**Larissa** narra que a mesma água que traz o monstro é aquela que pode limpar.



**Ariane** faz a composição dos elementos a partir de seu “eu”, todos compõem-na, pois carrega a engrenagem capaz de ligar todos eles.

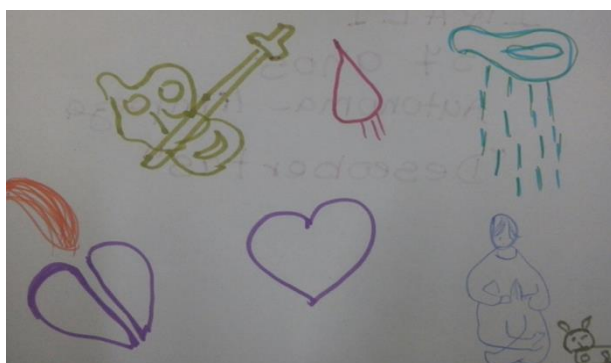
**Melina** aproxima o tempo qualitativo do aconchego na família ao tempo quantitativo do trabalho, para poder encontrar o seu centro.





**Alexander** vê a luta cotidiana como positiva, pois, ao mesmo tempo que representa um momento negativo, garante o nosso direito de escolha e significa oportunidades.

**Isadora** desenha a caverna como o seu refúgio, aquela que transforma a densidade da água em leveza, servindo como fonte de energia, tanto para noite como para o dia, para o sol ou para a lua.



**Ione** afirma que a lágrima forma o cíclico, ora de tristeza, ora de alegria.

**Marla** comunica que a queda é um rio e que, ao cumprir o seu movimento, derruba-lhe, mas também a levanta.





**Nerina** contou a história do processo pelo qual passou, assinalando que foram diversos os momentos de pensamentos e sentimentos.

**Nayra** usa fogo para representar o sol, significando as suas dores. Porém, quando refugiada na tranquilidade e no aconchego do lar, esse mesmo fogo aquece-a, mantendo corpo e alma vivos.



Nas inter-relações humanas expervividas, a linguagem articula um diálogo produtor de sentido, que serve como fio condutor luminoso, o qual podemos desenrolar do novelo, em forma espiralada, retilínea, num tempo quantitativo ou qualitativo, na luz ou na sombra, no frio ou no calor, no silêncio ou no som. Porém, teremos que ter a consciência de que uma dimensão não existirá sem a outra, ambas vivendo no mesmo campo existencial.

Mesmo que seguremos fortemente o fio nas mãos, ao longo do caminho dentro do labirinto, vários serão os momentos de conflitos entre as polaridades, pois, o que, inicialmente, parece apenas um caminho unido em seu sentido original labiríntico, logo se divide, colocando-nos em batalha, gerando Caos, desarmonia interior. Nesse estágio, vemo-nos empenhados a buscar a ordem, reunir esses opostos, criando algo que pode ser um caminho novo, o que não acontece sem integração. Para Leloup (2002), esse processo relacional é sinal de saúde, sendo que, na união dos aparentemente opostos, aproximamo-nos de nosso verdadeiro *self*.

O autor faz uma analogia entre esse processo e a chama de pentecostes, assinalando que ela simboliza “o coração inteligente ou a inteligência do coração” (LELOUP, 2002, p. 18). De fato, essa integração é importante para a manutenção da saúde geral do ser humano. Leloup (2002) sinaliza que uma cultura, educação, sociedade que fragmenta o ser em suas dimensões, coloca doentes de sua dimensão afetiva em hospitais psiquiátricos, enclausura

doentes da razão em universidades e mantêm fechados em mosteiros, os prisioneiros de suas intuições. É preciso ousar, ir além dessas paredes, pois já fragmentamos demasiadamente a vida, precisamos buscar na diversidade um ponto em comum, vias que convergem para o centro.

Crema (2002) estabelece uma crítica ao nosso sistema educacional que determina um crescimento exponencial do conhecimento científico desconectado de uma visão ampla de ser humano e da consciência planetária afetiva, o que causa um conhecer cumulativo e um saber sobre a interioridade empobrecida dos sujeitos. Propõe, então, uma ética transdisciplinar de abertura ao diálogo, ressaltando a importância de um saber e uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito às alteridades e na coexistência integrada numa mesma Mãe Terra, nosso útero comum.

A concepção expressada foi contemplada por Jacques Delors (1996), quando apontou em seus documentos quatro pilares de uma nova educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a Ser. Essa abordagem foi assimilada e consta nas grades curriculares nacionais do MEC, o que, segundo Crema (2002), atesta uma lucidez revolucionária em nosso país, porém a educação convencional tem acolhido, de forma ainda fragmentada, apenas os dois primeiros pilares: do conhecer e do fazer. Neste sentido, sinalizo para a importância de processos educativos ético-estéticos que promovam uma ciência que não se restrinja à separatividade absoluta e egocêntrica, geradora de crises, mas que se lance a outra lógica que seja também sensível, conduzindo o aprendiz a conhecer-se e a desenvolver as suas potencialidades, orientando o coração a conhecer não apenas o seu mundo, mas, como bem destaca Crema (2002, p. 4): “Sobretudo para aprender a estar no mundo, navegar o encontro e florescer como seres humanos. Para tomar consciência do fio de ligação que conecta todos os nossos passos e todos os eventos no qual habitamos”.

Existem muitas conexões que parecem ocultas entre os fenômenos, mas que, diante das significações trazidas pelos participantes, estabelecem a importância de uma linguagem simbólica no processo formativo, e de uma Cosmovisão modeladora do real, que, como atitude pedagógica, contempla o autoconhecimento de nossa dimensão material, o corpo físico, mas também os valores da alma, da consciência profunda, que trazem exemplos míticos como o de Atená, guerreira que se aperfeiçoa na arte de tecer e conhecer como direito a todos, ou como Quirão, na arte de cuidar e de curar, na entrega da divindade imortal como saída do sofrimento, para sermos simplesmente seres humanos, em que morrer “para o conhecido, é uma arte dos iluminados” (CREMA, 2002, p. 9), ou até mesmo transcendermos essa dimensão. Superar-se-ia, assim, a normose moderna, que aparece na narrativa de muitos

participantes que temem a morte, o desconhecido e desejam perpetuar-se. Neste sentido, a morte tanto do sujeito em sua dimensão singular como coletiva é necessária para um processo de renovação, seja simbólica ou não, pois o fato de não podermos fugir eternamente desse destino coloca-nos em contato com ela e com o âmbito disforme do mito original da criação, o Caos, mesmo que temporariamente. Nesse ritmo cósmico, colocamos a roda do tempo novamente a girar, buscando a regeneração periódica da vida, conferindo realidade aos acontecimentos diários que se repetem, configurando, assim, a personificação arquetípica que, mesmo em seu caráter dinâmico de repetição, permite, de certa forma, que o tempo fique “suspenso, ou pelo menos tem sua virulência reduzida” (ELIADE, 1992, p. 87), fazendo do momento presente um instante mítico.

Acontece, com isso, um processo de iniciação microcósmica da criação, um novo nascimento ritualístico que vai ganhando forma e tornando-se real. Percebo, a partir daí, que a experiência educativa estética vivida pelos participantes incide num processo iniciático de acesso a um tempo pendular reflexivo, ou seja, sensível-inteligível que possibilita a construção de uma nova realidade. Como acontece na virada de um ciclo, no final do ano, na expectativa de um ano novo, em que “existe uma repetição do instante mítico da passagem do Caos para o Cosmo” (ELIADE, 1992, p. 59), trazendo aos sujeitos, que a vivenciam, a esperança de recriação existencial.

Para o autor supracitado, a analogia que me dispus a fazer até aqui, de buscar no universo mítico, que pode ser considerado primitivo, gestos potenciais ou episódios divinizados, uma legitimação para significações e ações humanas provenientes do que considero uma iniciação, corresponde a um esforço em não perdermos contato com o nosso ser, o ser da criação primeira, esculpindo desse movimento um eterno retorno, colocando o humano como contemporâneo à Cosmogonia “porque o ritual o projeta para época mítica do princípio de tudo” (ELIADE, 1992, p. 27), transformando um tempo concreto em tempo mítico, em que muitas almas de heróis estão ávidas por renascer, para lutar, ressignificando os desafios enfrentados por Teseu até encontrar o centro do labirinto, personificar um encontro de Crono e Kairós, sem soltar o fio de Ariadne, responsável pela tessitura entre o mito de Quirão e Atená, ambos referenciais potenciais de conhecimento e cuidado. Confirmando, dessa forma, que o humano constrói a sua realidade de acordo com os elementos arquetípicos e que o mito pode servir como modelo exemplar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS QUE SUGEREM NOVAS VIAGENS

*Deslizando pelos afluentes sinuosos de um rio, busco o ritmo da serpente que dança incorporando forças transformadoras.*

*Com consciência desperta de que o veneno pode matar, pode curar, pode ser transformado.*

*Assim, troco de pele, me refaço, vou vivendo-morrendo-renascendo.*

*Escapo de esconderijos seguros e me entrego ao Universo que nos criou.*

*Harmonizo o diferente e ainda assim, sou continuum diferente.*

***Franciele Silvestre Gallina***

À luz das palavras em epígrafe, as considerações finais desta tese significam, além do encontro com diversos personagens míticos, uma confluência direta com Kairós em dois sentidos:

Primeiramente, porque, ao escrevê-la, o pesquisador precisa voltar a sua reflexão para um tempo-espaço vivido teórica e empiricamente, agarrando os fios do processo chamado doutorado, fazendo-o de frente, embora, regido pelo tempo de Crono, que devora. Foram horas de disciplinas cursadas; orientações realizadas; metodologia de trabalho convertida em trocas que se eternizam como saber-conhecimento-cuidado; movimentos incessantes de compreensão das informações, escrita e demais atividades que compõem quatro anos de investigação até a elaboração do aqui apresentado.

Em seguida, porque mesmo estando durante bom tempo conectada às tramas significativas existenciais dos participantes e das exigências acadêmicas, o ar que respiro é de despedida, pois, a cada leitura do trabalho, sentimentos-pensamentos são modificados e, num movimento contínuo, formo-me sujeito-pesquisadora, tentando aproveitar cada momento oportuno, fazendo-o único em seu instante. É paradoxal despedir-me de um tempo-espaço que me constitui, mas essa é uma das sensações que fica ao perceber que a roda está a girar. No entanto, estou aberta ao novo, ao devir, aos encontros, em que um ponto de chegada pode transformar-se em um ponto de partida. Por isso, não dou caráter de conclusão ao exposto, mas compartilho o redondo do trabalho, que, costurado por significações, apresenta a minha interpretação dos eventos vivenciados.

Embora eu precise ser breve ao redigir uma retrospectiva do feito, sei que não contemplarei todos os aspectos que olhares mais apurados poderiam registrar. Porém, entendo que a tese central, a qual procurei defender, bem como os seus objetivos foram alcançados. E

por mais que as respostas sejam provisórias, posso afirmar que os processos educativos estéticos por meio da função imaginativa possibilitam expervivências capazes de transformar a realidade das pessoas, ressignificando criativamente as suas ações e os seus sentidos existenciais.

Desse modo, cumpro também o meu objetivo geral de investigar tal afirmação, bem como os objetivos específicos, ancorada pela *katharsis* simbolizada e significada pelos participantes com os seus desenhos e as narrativas. Assim, entendo que a primazia pela experiência subjetiva fez emergir fenômenos capazes de cultivar diferentes saberes, conhecimentos e cuidado, uma vez que um processo formador, contemplador do universo das imagens mentais, símbolos e significações possibilitou aos sujeitos uma aproximação do essencial, uma anamnese do ser (*aisthesis*) que eclodiu na probabilidade de interpretação, comunicação de seu *logos* criador, permitindo a expressão dele de forma dialógica, o que levou os sujeitos da pesquisa a assumirem novas posturas perante a vida. Isso contribuiu para uma expansão da consciência, ou seja, um alargamento investigativo do próprio ser a “territórios” até então desconhecidos, ou esquecidos, mas que fazem parte do trajeto antropológico existencial dos participantes e que, no trabalho, convergiu criativamente em **Jornada Arquetípica**, visto que estavam a interpretar os movimentos do caminho, considerando um potencial sensível-inteligível capaz de promover a união das polaridades postas como antagônicas pelo pensamento cartesiano, processo que interferiu diretamente na vida desses sujeitos e mostrou que modificações reais exigem mais que tomada de consciência, demandam a execução de ações (*poiesis*) desveladoras-construtoras-transformadoras de sentidos existenciais.

A ressonância mitêmica apresentada como mitos diretores emersos das significações dos participantes trouxe o entendimento que os processos desenvolvidos na oficina, possibilitaram não somente o exposto anteriormente, mas a correlação do tempo-espço concreto com o tempo-espço mítico, demonstrando que o mito serve como modelo exemplar no trajeto antropológico desses sujeitos. Que o acesso ao imaginário singular permite o acesso a um sistema de relações coletivas que contribuem para a transformação da realidade.

Poderíamos, então, continuar a opor mito e verdade? Afirmo que não, no sentido que a **Jornada Arquetípica** heroica desvendou os conflitos daqueles que adentraram o labirinto de si mesmos e, diante dos perigos e dificuldades, buscaram encontrar o centro de seu ser, assim como fez **Teseu** ao lutar com o Minotauro, consagrando-se vitorioso. Esse fato, na minha perspectiva, configura um ritual de iniciação, de passagem, simbolizada pelo mito da **Criação**, que veio para significar mesmo que temporariamente o fim do Caos, de uma



primeira fase elementar, para uma relação entre os diferentes, perpassada por uma energia organizacional. Nenhum dos participantes evocou diretamente a criação do mundo, mas, com frequência, significaram o processo trazendo qualidades primordiais de personagens divinos e heroicos que lutaram enfrentando os seus monstros, superando o Caos inicial. Nas personificações escolhidas para compor o cenário mítico do desenho, são unânimes partícipes do Cosmo, com partes dos mistérios da vida e da morte. São seres que, por suas próprias realidades, carregam o animal, o humano e o divino na representação de si mesmos. Neste sentido, a pesquisa mostrou que à medida que os sujeitos desvelam-se, eles constroem significações, transformam os seus sentidos existenciais isto é, o acesso a conteúdos do imaginário que servem como referência potencial do já constituído macrocosmicamente, possibilita aos sujeitos criarem microcosmicamente, o que, em conexão social, gera cultura e vice-versa.

Nessa direção, um mergulho cada vez mais profundo na compreensão das informações pode levar à aproximação de mitolemas ou até mesmo fazer emergir mitos secundários. Por isso, sinalizo que a convergência mitêmica encontrada com este trabalho faz referência a um processo expervivenciado pelos sujeitos da pesquisa e pesquisadora, no tempo-espaco de uma oficina educativa estética. Ademais, o imaginário singular-social deles não se restringe apenas à ressonância indicada aqui. Pois, uma vez que relaciono expervivência e transformação de sentido, me lanço a saberes e conhecimentos infinitos que revelam do e para o humano sua dimensão comum, mas também particular, ou seja, ainda que os sujeitos participem da mesma oficina, e que eu possa apontar convergências mitêmicas, a expervivência preserva os aspectos significativos singulares desses sujeitos. Assim sendo, ao mesmo tempo que processos educativos estéticos produzem concordâncias mitêmicas, produzem algo de heterogêneo e plural, abrindo-se ao desconhecido.

A partir das expressões artísticas, das narrativas, os participantes foram tomando consciência do até então desconhecido pela racionalidade, mas latente à dimensão sensível. O não conhecido exprimiu-se na linguagem educativa estética, ou seja, a *katharsis* expervivida pelos participantes mostra que qualidades idealizadas pelo ser humano ganham roupagens de heróis, deuses... que emprestam simbolicamente as suas armas para que os sujeitos enfrentem os seus conflitos e desvelem as suas próprias potencialidades, a fim de transformem a sua realidade. Assim, o mito exemplar socorre o humano, para que ele possa, com o auxílio de **Crono**, estabelecer a ordem e, na companhia de **Kairós**, desfrutar o momento oportuno, na tentativa de encontrar o equilíbrio. Além disso, segurando firme o fio de **Ariadne**, costurar a rede de saberes, conhecimentos e cuidado tecidos aqui pelos mitos de **Quirão** e **Atená**, como

ideal de formação básica, para que o ser humano, como um uróboro<sup>40</sup>, contemple o seu ciclo evolutivo, que se encerra nele mesmo, marcando o mito do **Eterno Retorno**, o que simboliza também uma transformação epistemológica e ontológica do ser, para que ele não seja passivo no processo e não se resigne a simplesmente morder a própria cauda ou como um *hamster*, que preso em uma gaiola, coloca-se na roda a girar, sem realizar ações reais para finalizar ou iniciar ciclos. É preciso consciência sensível para identificar tais eventos existenciais e tomar atitude de seguir em frente. O que não quer dizer, que estejam livres de tentativas frustradas, de sentirem medo e de viverem experiências angustiantes ao longo da vida. Esse movimento cíclico acontece numa sucessão contínua de instantes, simbolizando o tempo. À medida que os sujeitos aproximam-se de seu centro, unificam as suas relações, sejam místicas, divinas ou sociais. No entanto, ao afastarem-se dele, experimentam a fragmentação, a divisão, também constituinte de suas modalidades antropológicas do imaginário, mas que vividas em excesso quando nossos direitos básicos humanos nos são negados, ou quando temos uma educação que prime apenas por uma perspectiva racional e capitalista.

Preciso destacar que tal simbologia arquetípica cíclica agregada a demais significações coletivas emergentes configurou um Regime Crepuscular, expressando o fim de um ciclo, mas o início de outro, o que, de forma tênue, suspende em si o instante, indicando que a expervivência educativa estética é simbolizada tanto por elementos do Regime Diurno como do Regime Noturno, ou seja, os sujeitos desejam enfrentar os seus medos, idealizam as condutas, purificam-se, questionam-se. No entanto, ao tomarem consciência das polaridades micro-macrocósmica, dos perigos ou do desgaste que isso pode ocasionar, eles mudam a sua perspectiva perante a vida, promovendo ações sintéticas que buscam a união, a harmonização, reafirmando, assim, a expressão dramática mafessoliana, no sentido de ligar ou religar, para poder construir um abrigo seguro, onde o perigo não entre. E se ele insistir em bater à sua porta, o sujeito tentará reconciliar-se com ele. Assim sendo, a oficina educativa estética promoveu no tempo de seu desenvolvimento a possibilidade dos sujeitos se expressarem, a fim de equilibrar as tensões e pulsões, processo fundamental para a formação do ser humano e os seus potenciais.

No que tange à educação, cabe ressaltar a importância da linguagem simbólica, que carrega em seu bojo uma formação mítica, alcançando não somente aos aprendizes-estudantes, mas aos mestres-educadores-curadores, uma vez que a construção do real

---

<sup>40</sup>Serpente que morde a própria cauda. Símbolo que contém a ideia de movimento, de continuidade eterna. Em sua forma circular, significa a união dos opostos, rompendo com uma evolução linear, fazendo com que o ser humano transcenda a sua animalidade para avançar a um nível superior. A transmutação perpétua de morte em vida. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015).

existencial necessita também desse tipo de mediação, mostrando que a ciência não pode opor-se ou ser vista como superior a outros tipos de conhecimentos, pois precisa da linguagem para fazer-se compreender, construir a realidade. A linguagem é concebida por palavras que ultrapassam a esfera dos conceitos, sendo ícones, metáforas, imagens, gestos, comprovando que a ação educativa não pode atrofiar a subjetividade humana, contempladora do universo simbólico, orientador na transformação de sentido existencial, desempenhando também papel importante na ressignificação das modalidades simbólicas da vida cotidiana humana. Nessa direção, adentro a área da saúde, levando em consideração os efeitos que a impossibilidade de alternância entre os elementos simbolizantes de cada regime e a crise na construção de sentido traz para a formação da personalidade, bem como os seus reflexos somatizados no corpo físico.

Percebo no trabalho que, quando o desvelamento essencial ou a *aisthesis*, tem o seu processo acanhado, isso converge na dificuldade dos sujeitos em encontrarem o centro de si mesmos ou abertura para o outro, o que implica maior dificuldade ao saírem do labirinto e encontrarem um lugar no Cosmo ou novo sentido para vida. Isso desequilibra-os psíquica-física-espiritualmente, gerando, como consequência, desordem singular e social, comunicada por meio de doenças ou violência. Tal conflito é tratado muitas vezes pela via da medicalização, sem que seja estabelecida uma relação ou investigação sobre a origem de seus sintomas.

Como apontado nas narrativas, o trabalho incessante ou sentir-se perante incapaz ele, os reveses emocionais, a perda de entes queridos, a angústia existencial e outros inúmeros fatores, são indicativos possíveis de futuras doenças que poderão se concentrar em determinados órgãos do corpo e comprometer o sujeito como um todo. Por isso, lancei uma proposta reflexiva que volte a sua perspectiva para aspectos simbólicos e significativos, pois entendo que os sujeitos podem, a partir dela, comunicarem a necessidade e o exercício de seus legítimos direitos ou buscando pelo divino, pelo transcendente para resolver problemas cruciais, ou ainda encontrando no grupo uma eficácia simbólica de energia vital para superar as suas tensões. Assim, emerge o presenteísmo, porque as suas energias estão mobilizadas para preservar a vida e encontrar um sentido nela.

Se compreendermos que o cimento comum é feito de seus aspectos simbólicos, a cosmovisão em que o humano não se separa totalmente da natureza e o corpo físico não se separa da alma ou do espírito, é uma possibilidade de abarcarmos questões relacionadas à sua sobrevivência. No entanto, as instituições educativas e de saúde precisam reconhecer que o comum está comunicando e também é capaz de cultivar conhecimento, organizar e

sistematizar sentimentos-pensamentos. Neste sentido, um mergulho no aparente está indicando para esses sujeitos um alívio da dor, do sofrimento diário no interior de sua realidade, o encantamento diante de uma vida de dificuldades. Resta saber se nós, pesquisadores, profissionais da área da saúde ou da educação, estamos abertos e aptos a compreender a lógica-sensível que o senso comum está a expressar.

Assim, a correlação estabelecida, aqui, entre arte, educação e saúde justifica-se por dilatar um sistema interpretativo-compreensivo das estruturas antropológicas do imaginário, que nos apresenta os Regimes Diurno, Crepuscular e Noturno ou a luta diária humana para estabelecer relações capazes de permitir aos sujeitos renascer na vida cotidiana, a fim de ressignificar a sua biografia e transformar os seus sentidos existenciais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Versus, 2005.
- ARAÚJO, F. Introdução ao Imaginário. In: ARAÚJO, F.; BATISTA, P. (Org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- ARRUDA, F. Imaginário, Verdade e Educação. In: AZEVEDO, N.S. *Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações*. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 a.
- \_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- BDTD. *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*. 2017. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- BERTRAND, Y; VALOIS, P. *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BÍBLIA. *A Bíblia de Jerusalém*. Nova edição rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2002.
- BORGES, P. Imaginário e mitologia. In: ARAÚJO, F. A.; BATISTA, F.P (Org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 45-70.
- BRANDÃO, J.S. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRENNAN, B. A. *Mãos de luz: um guia para a cura através do campo de energia humana*. 15. ed. São Paulo: Pensamento, 2006.
- BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis*. Trad. David Jardim. Rio de Janeiro: Agir, 2015.
- CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix / Pensamentos, 1997. Disponível em: <<https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/joseph-campbell-o-heroi-de-mil-faces-rev.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.
- \_\_\_\_\_. *O poder do mito*. 30. ed. São Paulo: Palas Atenas, 2014.
- CAPRA, F. *O tã da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CARDOSO, C. M. *A canção da inteireza: visão holística da Educação*. São Paulo: Sumus, 1995.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CAVINATO, A. *Processo de criação: teatro e imaginário*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

CREMA, R. *Pedagogia Iniciática: Educar para Ser*. Goiânia: Instituto Serra da Portaria, 2002. Disponível em:  
<[http://www.serradaportaria.com.br/new/pdf/Pedagogia\\_iniciatica\\_palestra\\_CREMA.pdf](http://www.serradaportaria.com.br/new/pdf/Pedagogia_iniciatica_palestra_CREMA.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

DALBOSCO, C.A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. Coleção Perspectivas Actuais: Educação. 2. ed. Portugal: Edições Asa, 1996.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos estéticos da educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DURAND, G. *Science de l'homme et tradition: le nouvel sprit antropologique*. Paris: Berg International, 1979.

\_\_\_\_\_. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. *De la mitocrítica al mitoanálisis: Figuras míticas y aspectos de la obra: Traducción y notas de Alain Verjat*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana: Iztapalapa, 1993.

\_\_\_\_\_. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *O imaginário: ensaio acerca das ciências da filosofia da imagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

DURAND, Y. *L'exploration de l'imaginaire: Introduction à la modelisation des univers mythiques*. Paris: L'Espace bleu, 1988.

ELIADE, M. *O mito do eterno retorno*. Trad. Manoela Torres. São Paulo: Edições 70, 1985.

\_\_\_\_\_. *O mito do eterno retorno*. Trad. José A. Ceschin. 9. ed. São Paulo: Mercúrio, 1992.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GALLINA, F. S. *Alquimia do ser: processos educativos estéticos em busca do equilíbrio biopsicoespiritual*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

GARAGALZA, L. La gnosis de eranos: G. Durand. In: VERJAT, A. *El retorno de Hermes: hermenêutica y ciências humanas*. Barcelona: Anthropos, 1989. p. 132-146.

\_\_\_\_\_. *La interpretación de los símbolos: Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1990.

GALVÃO, L. H. *Palestra: O Mito do Rei Arthur*. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mMw4LrZAYOE>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

GELAIN, D. *Yoga com educadores: estabelecendo caminhos rumo ao self e ao samadhi*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

GENNARI, M. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GIGANTE, R.L; CAMPOS, G.W.S. Política de formação e Educação Permanente em Saúde no Brasil: bases legais e referências teóricas 757. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v.14, n. 3, p. 747-763, set./dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462016000300747&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462016000300747&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 15 out. 2016.

GOHN, M. G. *Educação Não Formal e o Educador Social: Atuação no Desenvolvimento de Projetos Sociais*. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=a\\_jDAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Educação+Não+Formal+e+o+Educador+Social:+Atuação+no+Desenvolvimento+de+Projetos+Sociais](https://books.google.com.br/books?id=a_jDAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Educação+Não+Formal+e+o+Educador+Social:+Atuação+no+Desenvolvimento+de+Projetos+Sociais)>. Acesso em: 14 out. 2015.

GRÜN, A.; ASSLÄNDER, F. *Administração espiritual do tempo*. Trad. Paulo Valério. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HAYEK, T.F.M. *Entre o novo e o atemporal: a sonoridade plástica de Fantasia*. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2014.

HOVELACQUE, A. A bula da vida. In: LELOUP, J.Y; CREMA, R. *Dimensões do Cuidar: uma visão integral*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015. p.53-59.

JAYANTI, B. K. O Ciclo do Tempo. Palestra publicada em 27 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BR0ttHba3t0>> Acesso em: 30 Abr. 2016.

JUNG, C. G. *Psicologia e Religião: Psicologia da Religião Ocidental e Oriental*, v.VIII, n.2, Petrópolis: Vozes. 1980.

\_\_\_\_\_. *Memórias, Sonhos e Reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

\_\_\_\_\_. *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KUHN, T. S. *O caminho desde A Estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica*. Trad. Cesar Mortari. São Paulo: UNESP, 2006.

LELOUP, J.Y. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Uma arte de cuidar: Estilo Alexandrino*. Trad. Martha Gouveia da Cruz. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Construir o templo da inteireza*. In: BOFF, L.; WEILL, P.; CREMA, R. *O espírito na saúde*. Trad. Pierre Weill, Regina Fittipaldi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-42.

\_\_\_\_\_. *Ícone: uma escola do olhar*. São Paulo: UNESP, 2006.

LOSADA, M. *O Imaginário Radical de Castoriadis: seus pressupostos*. In: AZEVEDO, N.S. *Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

LOUREIRO, A. M. L. *O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9*. São Paulo: Zouk, 2004.

MAFFESOLI, M. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

\_\_\_\_\_. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

\_\_\_\_\_. *El reencantamiento del mundo: una ética para nuestro tempo*. BuenosAires: Dedalus, 2009.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa como conhecimento compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli*. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 521-532, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade*. Trad. de Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. *O sistema educacional não funciona mais*. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/o-sistema-educacional-nao-funciona-mais-diz-michel-maffesoli-4473443.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MANN, R. *Enteógeno: Despertando o divino interior*. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BGFCcum5dhU>>. Acesso em: 27 ago. 2015.



MARTINS, A. Antropologia integral e holística: cuidar do ser e a busca de sentido. *Bioethikos*, Centro Universitário São Camilo, p. 87-99, 2009. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/87a99.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2012.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MÈLICH, J-C. *Antropologia simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MIRANDA, E. *Corpo: território do sagrado*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOMAD. *Music for Bellydance: The best of arabesque*. Manaus: Novodisc Mídia Digital da Amazônia, sob encomenda da Azul Music. 2012. 1 CD.

OLIVEIRA, V. F. *Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante*. I Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e (Auto)biografias; V Colóquio sobre Imaginário e Educação Razões Imaginantes nas Hermenêuticas do Vivido. Pelotas, RS, 2012. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 11, n. 19, p. 130-141, 1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9173/8512>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

ORMEZZANO, G.R. *Educação estética, Imaginário e Arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ORMEZZANO, G.R.; GALLINA, F. S. Viver em paz: processos educativos estéticos com mulheres usuárias do Caps. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: RACIONALIDADE, RECONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA, 4, 2011, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo, 2011. 1CD-ROM.

ORTIZ-OSÉS, A. El Círculo Eranos: origem e sentido. In: El Círculo de Eranos: una hermenêutica simbólica del sentido. *Anthropos: revista de documentación científica de la cultura*, n. 153, p. 23-27, feb. 1994.

PARODE, V, P. *Consciência cósmica: educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PERES, L.M.V. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. *Educere et Educare, Revista de Educação*, v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PORTAL, L. L. F. Ser pessoa: uma possibilidade viável? In: ENRICONE, D. (Org.). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 13-40.

PRÓ-PET-SAÚDE. *Manual do PET-Saúde Passo Fundo*. Passo Fundo, 2013.

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. S.; ARAÚJO, A. F. *Gilbert Durand: imaginário e educação*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2013.

SANTOS, J. B. Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de Hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 21, 2013, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JoedsonBritodosSantos->>. Acesso em: 20 dez. 2015. p. 1-13.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SHUBHAMAYA, Alejandro Lupia; FERRAS, André. *Ressonância*. São Paulo: Estúdio Música Bacana, 2002. 1 CD.

SILVA, G. M.; SEIFFERT, O. M. Educação permanente em enfermagem: uma proposta metodológica. *REBEn (Revista Brasileira de Enfermagem)*, Brasília, DF, p. 361-366, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n3/05.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SILVA, A.V; RAMALHO, C. *História da epopéia brasileira: teoria, crítica e percurso*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SIMMEL, G. *Questões Fundamentais de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. Carta de Georg Simmel a Rainer Maria ilk de 9/8/1908. In: GASSEN, K.; LANDMANN, M. (Org.). *Buch des Dankes na Georg Simmel*. Berlin: Duncker e Humblot, 1908. p.121.

STRONGOLI, M. T. Do signo à retórica do imaginário. In: OLIVEIRA, A. C.; BRITTO, Y. C. (Org.). *Semiótica da arte: teorizações, análises e ensino*. São Paulo: Hacker Editores, 1998. p. 99-109.

VASCONCELLOS, J. Entre o risco e o acaso: a vertigem do pensamento. *Revista Com Ciência*, Campinas, SP, n.104, 2008. Disponível em: <[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519765420080007000lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519765420080007000lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

WAIZBORT, L. *As aventuras de Georg Simmel*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

WILBER, K. *Espectro da consciência*. São Paulo: Cultrix, 2007.

ZAUZA, G. V. *Cânticos de amor à vida*. Passo Fundo: Berthier, 1984.

\_\_\_\_\_. Para quem sofre. Poesia. *Revista da academia Passo-Fundense de Letras*, n. 7, 8, 9, maio 2011.

ZILLES, U. *Teorias do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

## APENDICE A: REFERÊNCIAS DE IMAGENS UTILIZADAS NO DESENHO ARQUETÍPICO DO PREFÁCIO E NA FIGURA REPRESENTATIVA DA JORNADA ARQUETÍPICA.

A) Imagens utilizadas no Desenho arquetípico do prefácio.



Fonte: AQUINAMINHAJANELA. *Da minha janela*. 2015. Disponível em: <<http://aquinaminhajanela.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.



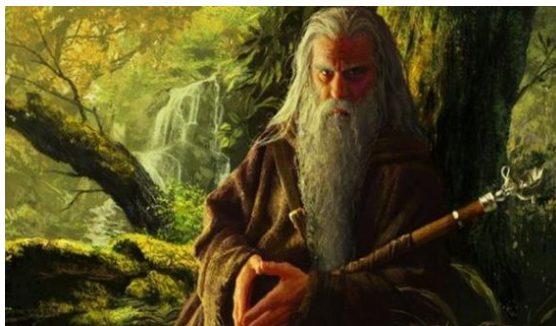
Fonte: WALLPAPER CONVERT. *Mulher guerreira*. 2014. Disponível em: <<http://www.wallconvert.com/wallpapers/digital-art/woman-warrior-going-to-battle-39178.html>>. Acesso em: 15 ago. 2014.



Fonte: ULTRADOWNLOADS. *Papeis de parede*. 2014. Disponível em: <<http://ultradownloads.com.br/papeis-de-parede/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.



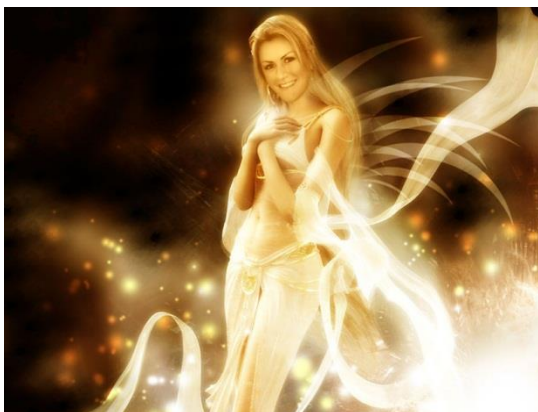
Fonte: NATUREZA. *Bosques floridos*. 2014. Disponível em: <<http://meioambiente.culturamix.com/natureza/bosques-floridos>>. Acesso em: 15 ago 2014.



Fonte: AFANTASYFOLDJE. *A druidizmus kialakulása*. 2014. Disponível em: <<http://afantasyfoldje.qwqw.hu/?modul=oldal&tartalom=1191238>>. Acesso em: 15 ago. 2014.



Fonte: 1WALLPAPER. *Cavalo*. 2014. Disponível em: <<http://1wallpaper.net/pt/white-horse-mane-horse-animal-winter-snow-trees-woods-wallpaper.html#.VwLAq5wrLDc>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

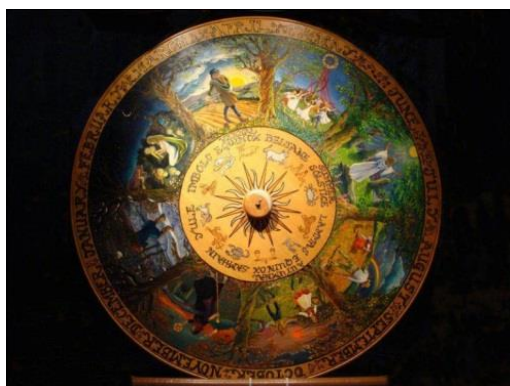


Fonte: ASTROLOGAMARCIA. *Cinco corações celta*. 2014. Disponível em: <<http://astrologamarcia.blogspot.com.br/2012/07/cinco-oracoes-celtas.html>>. Acesso em: 16 ago. 2014.



Fonte: SOPRACONSTAR. *O poder do filtro dos sonhos*. 2014. Disponível em: <<http://www.sopraconstar.com.br/o-poder-do-filtro-dos-sonhos/>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

## B) Imagens que compõem a Figura da Jornada Arquetípica.



Fonte: ATMAVEDA. *Roda do ano*. 2014. Disponível em: <<http://atmaveda.com.br/calendario-celta-uma-forma-significativa-de-contar-o-tempo/>>. Acesso em: 2 dez. 2016.



Fonte: WALLPAPERS. *Paintings*. 2014. Disponível em: <<http://wallpapers.brothersoft.com/josephine-43007.html>>. Acesso em: 2 dez. 2016.



Fonte: MONTEOLIMPOBLOG. *Teseu e o minotauro*. 2014. Disponível em: <<http://monteolimpoblog.blogspot.com.br/2011/04/tese-e-o-minotauro.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.



Fonte: PORTAL-DOS-MITOS. *Cronos tita*. Disponível em: <<http://portal-dos-mitos.blogspot.com.br/2012/09/cronos-tita.html>>. Acesso em: 18 dez. 2016.



Fonte: HEREDIA, Rafael. *A oportunidade e a mitologia*. Disponível em: <<http://revistapegn.globo.com/Colunistas/Rafael-Heredia/noticia/2015/04/oportunidade-e-mitologia.html>>. Acesso em: 5 jan. 2017.



Fonte: FERRAZ, Lucas. *Mitografias: Aquiles*. 2015. Disponível em: <<http://www.mitografias.com.br/2015/11/aquiles/>>. Acesso em: 5 jan. 2017.



Fonte: VIRTUALIAOMANIFESTO. *Atena deusa da sabedoria e da guerra*. 2010. Disponível em: <<http://virtualiaomanifesto.blogspot.com.br/2010/02/atena-deusa-da-sabedoria-e-da-guerra.html>>. Acesso em: 8 jan. 2017.





Fonte: VOPUS. *O mistério dos labirintos*. 2017. Disponível em: <<http://www.vopus.org/pt/gnose/antropologia-gnostica/o-misterio-dos-labirintos.html>>. Acesso em: 8 jan. 2017.



Fonte: STATEOFTHENATION. *The snake of predatory capitalism is eating itself: Special Message to the Market Oracles and Money Masters of the Universe*. 2014. Disponível em: <<http://stateofthenation2012.com/?p=6066>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

## APENDICE B – ESTADO DO CONHECIMENTO

Na busca pelo estado do conhecimento usei como descritor: “Imaginário” e obtive 500 trabalhos, de diversas áreas, com base em múltiplos autores. Ciente da necessidade de objetivação na investigação, num segundo momento utilizei como descritores: “Imaginário e Educação” e os resultados foram significativamente reduzidos para 134 trabalhos. Ainda assim, considerei o número elevado para uma leitura mais aprofundada. Numa terceira tentativa, apoiando-me na relação temática, área de estudo e contexto, presente em minha pesquisa, assim, busquei os descritores “Imaginário e Educação e Complexidade”, obtendo como resultado 11 teses. Fiz a leitura delas e de seus respectivos resumos, sumários e aspectos introdutórios, o que levou-me a um recorte de oito teses, provenientes da área da educação, nos últimos 10 anos. Estabeleci a partir disso, como critério de objetivação o uso dos referencias teóricos utilizados pelos autores, o que direcionou-me a leitura mais detalhada de cinco trabalhos apoiados na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e na teoria da Complexidade de Edgar Morin:

Quadro 1 – Busca de Teses 1

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>Abordagem/Metodologia</b>	<b>Área de IES</b>	<b>Ano</b>
O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada	Cristina Maria Rosa	Durand Bachelard Morin Castoriadis	Qualitativa Etnográfica Hermenêutica/ Fenomenológica	Tese Educação Universidade de Pelotas	2004
Lugar é laço: o saber profundo nas comunidades goianas de Celena e Caiçara	Maria Emília Carvalho de Araújo	Durand Maffesoli Morin	Qualitativa Etnográfica Hermenêutica/ Fenomenológica	Tese Educação Universidade Federal de Goiás	2006
Os festejos do reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG: práticas simbólicas e educativas	Vânia de Fátima Noronha Alves	Durand Bachelard Morin	Qualitativa Fenomenológica /Compreensiva	Tese Educação Universidade de São Paulo	2008
O discurso formativo do	Valdecí dos Santos	Durand Barbier	Qualitativa Multirreferencial	Tese Educação	2008

Biólogo sobre a morte: matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber.		Morin		Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
Agô, orixá! Gestão de uma jornada afro-estética-trágica: o relato de um aprendizado e de uma formação pedagógica vivida no candomblé	Paulo Petronilio Correia	Durand Maffesoli Morin	Qualitativa Hermenêutica /Simbólica	Tese Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2009

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura desses trabalhos, compreendi a importância do processo de criação, atrelada ao campo do imaginário, educação e complexidade. Um processo de criação não somente relacionado ao ato criador em si, ou a tentativa de transformação da realidade, mas uma possibilidade de pensar as relações e saberes no mundo, muitas vezes encarada de forma fragmentada. Por esse motivo, fiz nova busca pelos descritores “Imaginário e Educação e Complexidade e Criação”, não obtendo tese alguma como resultado.

Na tentativa de situar melhor a epistemologia subjacente a meu trabalho, substituí o descritor “Complexidade”, referente ao contexto de busca, por “Hermenêutica Simbólica”, que, somado a “Imaginário e Educação e Criação”, ofereceu-me três resultados. Embora tenha substituído o descritor “Complexidade” por “Hermenêutica simbólica”, Edgar Morin, autor correspondente à teoria da complexidade, aparece em dois trabalhos. Cabe ressaltar também que o descritor “Educação” foi substituído por “Educação Estética”, e o resultado focou apenas em um trabalho, o de Valquíria Pezzi Parode, que se encontra no quadro a seguir.

Quadro 2– Busca de Teses 2

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>Abordagem/Metodologia</b>	<b>Área IES</b>	<b>Ano</b>
Consciência cósmica: educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional	Valquíria Pezzi Parode	Durand Maffesoli Morin	Qualitativa Hermenêutica Fenomenológica	Tese Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2010
Processos de criação: teatro e imaginário	Andréa Aparecida Cavinato	Durand Bachelard Marleau-Ponty	Qualitativa Hermenêutica simbólica	Tese Educação Universidade de São Paulo	2011
Entre o novo e o atemporal: a sonoridade plástica de Fantasia	Thais Fernanda Martins Hayek	Bachelard Jung Morin	Qualitativa Hermenêutica da profundidade	Tese Educação, Arte e História da Cultura Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo	2014

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da investigação sobre o estado do conhecimento, construí o *corpus* teórico da pesquisa.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Educação Estética e Imaginário: uma Jornada Arquetípica na transformação de sentidos existenciais), de responsabilidade da pesquisadora Franciele Silvestre Gallina.

O motivo que me leva a pesquisar esta temática é buscar compreender as transformações vividas numa oficina de educação estética com profissionais da área da educação pública que buscam um equilíbrio entre corpo-mente-espírito. A pesquisa se justifica por reunir um conjunto de técnicas que visam à harmonização psíquica, física e energética, gerando saúde integral pelo estudo de cinco áreas do conhecimento: educação, ética, estética, teorias do imaginário e arte.

O objetivo desse projeto aborda: Qual a significação de uma oficina de educação estética baseada na antropologia essencial? Os instrumentos serão as observações registradas no diário de campo da pesquisadora e depoimentos escritos das percepções singulares e na compreensão das informações será utilizado o método hermenêutico-fenomenológico

O campo de ação será \_\_\_\_\_ localizado na cidade de \_\_\_\_\_ e a oficina será realizada em 10 encontros de 4 horas, totalizando 40 horas, em local e horário a combinar com a equipe coordenadora do programa. Se for identificado algum sinal de desconforto físico, psicológico durante sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se a orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) aos profissionais especializados na área.

Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a) autoconhecer-se; b) possibilidade de buscar o equilíbrio biopsicoespiritual; c) participação em atividades que possibilitam a expressão das emoções e sentimentos.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Estando livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a). Você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou

o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE e caso se considere prejudicada na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Franciele Sivestre Gallina pelo telefone \_\_\_\_\_, com o Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316 8370. Ou ainda, com o Comitê de Ética (segunda a sexta das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30min), pelo fone (54) 33168100.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já agradeço sua colaboração e solicito sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Cidade, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome	Assinatura do Participante
Nome	Assinatura do Pesquisador
Nome	Assinatura da Testemunha

**ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**PARECER N. 551/2011**

O Comitê de Ética em Pesquisa – UPF, em reunião no dia 30/11/11, analisou o protocolo de pesquisa “**Processos educativos estéticos com mulheres adultas em busca do equilíbrio biopsicoespiritual**”, CAAE 0282.0.398.000-11, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Franciele Silvestre Gallina**.

O estudo procura compreender as transformações vividas numa oficina de educação estética desenvolvida com um grupo de mulheres que buscam um autoconhecimento que as auxilie na tomada de decisões. Este estudo encontra-se vinculado à Faculdade de Educação, Mestrado em Educação.

Objetivos: Investigar a significação de uma oficina de educação estética baseada na antropologia essencial de Jean-Yves LeLoup.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa, com um grupo de oito mulheres, residentes na cidade de Passo Fundo, com idade entre 29 e 55 anos. Serão 9 encontros com 4 horas de duração, cada. Os instrumentos serão as observações registradas no diário de campo da pesquisadora e depoimentos escritos das percepções singulares e na compreensão das informações será utilizado o método fenomenológico proposto por Giorgi e Comiotto.

Os benefícios aos sujeitos da pesquisa são a harmonização psíquica, física e energética, gerando saúde integral aos sujeitos.

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

O (a) pesquisador (a) deverá apresentar relatório a este CEP no final do estudo.

**Situação: PROTOCOLO APROVADO**

Passo Fundo, 30 de novembro de 2011.

Nadir Antonio Pichler  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

**ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PÊSQUISA  
[www.upf.br/cep](http://www.upf.br/cep)

**PARECER N. 011/2014**

O Comitê de Ética em Pesquisa – UPF aprovou a emenda ao projeto de pesquisa intitulado “Processo educativos estéticos em busca do equilíbrio biopsicoespiritual”, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Franciele Silvestre Gallina**, referente ao (s) seguinte (s) documento (s): O projeto é uma continuação do protocolo de pesquisa de mestrado, mas agora será desenvolvido, em nível de doutorado em Educação, UPF, junto ao PRÓ-SAÚDE projeto PET-SAÚDE/REDES de Passo Fundo, Programa Educação pelo Trabalho para a Saúde, mantendo a mesma estrutura e organização.

Trata-se de documentação sobre atualizações de estudos.

**SITUAÇÃO: DOCUMENTAÇÃO APROVADA**

Passo Fundo, 02 de julho de 2014.

  
**Nadir Antonio Pichler**  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa



**ANEXO C – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PÊSQUISA**  
[www.upf.br/cep](http://www.upf.br/cep)

**PARECER N. 007/2015**

O Comitê de Ética em Pesquisa aprovou a emenda ao protocolo de pesquisa intitulado "Processos educativos estéticos em busca do equilíbrio biopsicoespiritual", de responsabilidade da pesquisadora Franciele Silvestre Gallina em execução, referente ao(s) seguinte(s) documento(s):

Realização da pesquisa junto a 10 profissionais do sexo feminino com idade entre 35 e 60 anos na Escola Municipal de ensino Fundamental Professora Helena Salton.

Trata-se de documentação sobre atualizações de estudos e novo grupo de participantes da pesquisa.

**SITUAÇÃO: EMENDA E DOCUMENTAÇÃO APROVADA**

Passo Fundo, 24 de setembro de 2015.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Felipe Cittolin Abal', is written over a horizontal line.

Felipe Cittolin Abal

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

## ANEXO D – NARRATIVAS E SIGNIFICAÇÕES

### Grupo Educação Formal

#### Alexia

##### Notas Musicais

Num lugar muito distante, no alto de uma colina, sopravam ventos gelados...

Lá vivia um jovem casal, felizes, fazendo planos para o futuro, gestando um bebê. Chegou o esperado dia. A menina nasceu linda, saudável. A mulher com todo o tempo para amamentar, zelar, amar esta criança. Toda a vizinhança se alegrou. A menina era uma boneca. Todos queriam brincar com ela, embalar, mimar. O pai amava a menina. A alegria era imensa. Mas como nem tudo é assim tão perfeito. Algo inesperado aconteceu.

Três meses se passaram e a mulher engravidou novamente. Foi um desespero para o pai e para mãe, que só chorava. As vizinhas ensinavam chás e mandingas para a gravidez não evoluir.

Entre chás, rezas e mau agouro eu nasci. Para desespero de minha mãe que teria que cuidar de duas crianças e tristeza de meu pai, que esperava na segunda gravidez um menino.

Nasci feia, olhos pequenos, boca grande, gorda, cabelo fino e ralo. Com um ano de vida tive sarampo. O sarampo recolheu na garganta e fiz várias cirurgias.

Minha irmã perdeu logo o colo. Toda a atenção precisava ser para mim. Os médicos diziam que não sobreviveria. Desenganada pela medicina. Eu queria nascer. Eu queria viver. Eu era feia, mas simpática. Alegre, falava com todos, cantava. Os adultos se encantavam comigo, os tios eram apaixonados, o vovô então, nem se fala. As minhas primas e irmãs sempre tiveram muito ciúmes de mim.

Não tive tempo de elaborar uma história, conscientemente. Procurei rapidamente representar os elementos solicitados na ordem em que apareciam no texto. Fiquei surpresa ao observar, depois de tudo pronto, que eu não desenhei um personagem.

Porém, durante os nossos encontros olhamos para a nossa própria história. Penso que fiquei escondida na cena desenhada, atrás do muro.

A queda está representada pelo muro que simboliza as mudanças no cotidiano; A espada é um raio, instrumento destas mudanças; O refúgio também é o muro que me isola; O monstro é a mancha escura simbolizando meus medos; A música é o meu elemento cíclico, a arte de alegrar; O personagem deveria estar em primeiro plano, mas está atrás do muro; A

água é o rio que descarrega e limpa; O peixe é movimento e possibilidades e o fogo é o sol, vida em abundância.

## **Catarina**

### **Mudanças**

Minha infância, onde morava com a família, me sentia protegida nesta casa. Divertia-me muito, brincava, sonhava.

Mas tive muitos problemas com a minha mãe (madrasta) que sempre foi uma pessoa muito difícil de conviver.

Meu pai e ela sempre discutiam por ciúmes da parte dela e por diferenças sobre dinheiro. Ela implicava muito comigo depois que seus filhos nasceram, meus irmãos, eu já estava com 11 anos.

Nesse desenho, acredito que o monstro tenha sido a minha madrasta, que sempre atacava meu pai com humilhações e coisas do passado. Ele muitas vezes ouvia quieto.

Mesmo assim eu ainda me sentia feliz, no mundo de sonhos e brincadeiras. Tive pessoas especiais que me cuidaram com carinho, como a minha avó, mãe da minha madrasta. Assim como os tios que eram queridos.

Sempre senti a presença de alguém que me protegia e, até hoje é assim, talvez seja Jesus, não tenho certeza, mas é um espírito de luz.

Mas o tempo passou, o rio seguiu seu curso, assim como a minha vida. Esse rio simboliza também o lazer, pois na infância tomei muito banho de rio, no verão íamos sempre acampar.

A roda d'água são as mudanças. Acredito que a renovação, a passagem da infância para adolescência e idade adulta.

Apesar de tudo me sentia segura na minha casa. Fiquei triste de sair de lá, mas fui feliz também longe dela.

O desenho trata de um contexto familiar, onde está presente o afeto, os conflitos, a segurança, a paz, as alegrias...

Fui desenhando conforme minha imaginação no momento, imagens que vinham à mente. Como a de Jesus que é presença espiritual e proteção.

Não gostaria que existissem os conflitos, a mágoa representada pelo monstro, pela espada. Para mim é uma história de superação dos conflitos, onde só resta o balanço, a família

feliz e a presença permanente de alguém espiritualizado para auxiliar, todos juntos no aconchego do lar.

Com uma arma na mão meu pai enfrenta um monstro que não simpatizava com minha família, um inimigo, uma pessoa má.

Para mim a vida segue, não para, é sempre uma luta contra o mal, na busca pela renovação, pela força espiritual.

## **Dafne**

### Recanto da Cachoeira Cantante

Em tempos antigos contava-se haver um gaúcho que todos os dias 13 de agosto, levantava-se bem cedo e seguia para o recanto da cachoeira cantante, lugar que outrora era cenário de uma grande fazenda, mas algo terrível acontecera ali.

Acreditava-se que naquele lugar e naquele dia, um monstruoso ser brotava de uma rocha frente à cachoeira com o intuito de matar a todos que por perto estivessem.

O valente homem acendia o fogo para aquecer-se e ao mesmo tempo ficava a espreita, pois a lenda contava que, assim que o monstro aparecesse somente uma pessoa muito corajosa teria a felicidade de retirar da rocha a espada da justiça e matar o horrendo.

Como poderia surgir um monstro neste lugar tão magnífico? Pensava o gaudério.

O vale possuía uma cachoeira espumante que escondia uma caverna misteriosa, suas águas transparentes refletiam imagens fantásticas, dizia-se que o canto da cachoeira era o canto das sereias que atraíam os homens para o monstro os devorarem.

Esta atividade me remeteu a lendas.

Não gosto da ideia do monstro. Por isso, resolvi deixá-lo oculto. Mas o imaginei como um dragão; A espada representa justiça; O refúgio, a caverna atrás da cachoeira deveria ser proteção, mas no meu íntimo refere-se à curiosidade; Algo cíclico (que gira, produz ou progride): um monjolo é algo que para mim simboliza a tradição e o sustento; O animal é uma borboleta, é bonita e tem liberdade; A queda tem uma beleza enigmática, é um elemento que sempre me remete à natureza e pode esconder coisas que só imaginamos, se não formos até ela. E o personagem é um gaúcho, porque o fogo que aquece veio primeiro, então pensei no gaúcho.

## **Isadora**

### Mulher na Caverna

Tentei representar com o desenho a queda de um abismo. Em uma caverna, uma mulher prestes a desembainhar uma espada que está cravada nas pedras. Na caverna há fogo e um gato lhe fazendo companhia. Lá fora os dias e noites se sucedem. Um monstro terrível espreita a caverna e uma possível presa. Porém, a entrada da caverna é muito pequena para o monstro passar. A água entra na caverna conforme o movimento das marés. Até quando ficará a mulher na caverna? Ou ousará sair com a espada e enfrentar o monstro?

Eu fiz a composição a partir da situação de perigo que antes da oficina eu me encontrava. Estou na posição da mulher. Não sei se saio da caverna ou fico ali com o fogo me aquecendo, tendo um gato como companhia, ou saio da caverna para enfrentar o monstro.

A queda me representa caindo, mas uma queda leve, em que eu não chego a morrer; A espada está cravada na pedra, prestes a ser usada para matar o monstro, na hora certa. É um símbolo do poder, mas para ser usado com sabedoria, O refúgio é a caverna, a caverna de si mesma, onde ninguém gostaria de entrar e ficar preso; O monstro devorante é o dinossauro. Muito difícil de matar, mas possível; Algo cíclico é a queda d'água que segue seu curso entrando na caverna, por isso se transforma numa água tênue. Dias, noites, sol, lua, personagem, prosperidade, fonte de energia e riquezas; O personagem sou eu movimentando-me como protagonista da minha história de vida, de como me sinto; A água representada pela cachoeira e o rio correndo, simbolizam que a vida acontece em ciclos e o animal é o que guarda a simbologia de ser mais evoluído, acredito que sejam os animais, elementares, protetores e purificadores de energias. Para mim não há nada que aqueça mais que a fogueira.

## **Marla**

### A Montanha

Este desenho vem sempre a minha memória, me acompanha há tempos. É uma paisagem que me agrada. Uma casa no campo, água, muito verde, pessoas conversando, pois adoro receber visitas e fazer festa em minha casa. Gosto de servir bem as pessoas e tê-las comigo. Isso me traz paz e serenidade.

A queda é um rio que me levanta; A espada são árvores que lutam, O refúgio é a casa que protege, O monstro são as montanhas. Pois, não sei o que se esconde do outro lado, Algo cíclico são pássaros que simbolizam mudança; O personagem sou eu, vivendo; Água está

representada pelo rio que lava; O animal são aves que cuidam e o fogo que está na chaminé protege.

### **Melina**

#### Cotidiano

Tentei representar eu mesma, tendo que sair de casa, passar o dia longe das pessoas que eu amo. Ficar resolvendo situações a todo momento, sendo colocada à prova, sendo questionada e cobrada. Neste cenário, várias vezes penso: como estaria a vida lá fora?

O sol, o bairro onde eu moro e meus familiares. Mas quando as coisas se acalmam, gosto do meu trabalho, das pessoas e principalmente de meus alunos. Enfim, na vida são vários elementos, às vezes coisas ruins, mas outras que compensam esses momentos. O que me consola é depois da correria, ter para onde ir e para quem voltar.

Fiz o desenho levando em consideração minha vida, os acontecimentos diários.

A espada, que é representa pelo relógio são o tempo, a correria e as cobranças. E a cruz que representa a morte. São os elementos que mais me incomodam, mas pelo menos sei que posso ir para o meu refúgio. Descansar para enfrentar tudo novamente no dia seguinte. Minha casa é o lugar onde gosto de estar; A queda são os medos constantes; O monstro devorante é a cruz, representa a morte. Tenho medo de perder as pessoas, Algo cíclico é o que gira, produz ou progride, uma flor que se renova todos os dias, como a vida; O personagem sou eu, vivendo meu dia-a-dia, minha história; A água está representada pelo rio, simboliza os momentos de descanso, férias; O animal é um pássaro e representa a liberdade e o fogo são as situações, vivemos apagando incêndios, enfrentando turbulências.

### **Grupo Educação Permanente**

#### **Alexander**

#### Um Novo Andar

Com relação ao processo vivido, o cuidar de si, que implica uma atenção voltada para a própria vida, em meio a tudo isso, considero como primeiro elemento, no caso, queda, a água (mar), pois ela indica continuidade, renovação, e aqui em todos os sentidos.

Outro elemento, a espada, é como se fosse um livro, afinal, precisamos de conhecimento para seguir em frente, enfrentar os diferentes obstáculos impostos pela própria vida ao longo do caminho, para argumentar.

De fato, estamos “lutando” diariamente contra esse monstro (devorante), as “ondas do mar”, uma vez que remetem aos momentos difíceis enfrentados no cotidiano, no trabalho, enfim, em nossas vidas, em meio às escolhas que precisam ser feitas. Mas parece ser contraditório, porque muitas vezes, a incerteza e a insegurança nos dominam, o que não deixa de ser positivo, pois nisso entra a capacidade de escolha, não a certa, mas a mais adequada, dependendo do momento e da situação em que nos encontramos, a questão é que precisamos atravessá-las, enfrentá-las, e se for o caso, até pulá-las.

Em relação a algo cíclico, aponto a natureza, que sempre está em constante mutação, girando, produzindo e progredindo, assim como o ser humano, que também precisa estar se adaptando, renovando conhecimento, aprendendo, trocando experiências.

No sexto elemento, me incluo na narrativa como personagem, agente e protagonista de mudança, uma vez que isso requer bom senso, empatia e movimento, e isso certamente acontece desde que nascemos, pois não paramos, só quando morremos. Como representante da água, trago uma cachoeira, pois penso que ela traduz muito bem todo esse processo pelo qual passamos, o “seguir em frente”, continuar tentando, no sentido de passagem, de travessia, um final.

Dentre os animais trago o peixe, que precisa enfrentar altos e baixos constantemente, que nunca sabe o que vem pela frente, mas que precisa estar sempre atento a tudo, observando, tanto no mar calmo quanto no agitado, na correnteza. Relaciono o fogo com o sol, pois acredito simbolizar luz, clareza, novas possibilidades que podemos ter, para ir em direção a um refúgio (casa), um lugar, um abrigo.

A composição me fez pensar nas etapas de vida, nas várias experiências e vivências. O desenho gira em torno do personagem, da espada, do monstro devorante, da queda e do refúgio.

O monstro me incomoda, simboliza os inúmeros e diferentes obstáculos pelos quais temos de passar ao longo da vida; O personagem, no caso, eu, alcança seu objetivo, que é chegar a casa, no seu “refúgio”, mas no processo de decisão, precisa-se agir com emoção e razão, equilibrando-as, com o intuito de resolver questões, com bom senso e empatia, sendo que isso é fundamental para se viver em harmonia. A água é o mar em movimento, como uma queda, pois cada gota traz uma diferente oportunidade, um novo andar; A espada é necessária, porque são muitas as lutas que precisam ser enfrentadas ao longo dos anos, frente inúmeras

situações. Assim, ter conhecimento é indispensável, por isso um livro; O refúgio é a casa, geralmente traz segurança, abrigo, reflexão, renovação. Faz pensar; O monstro devorante são as ondas do mar, como barreiras, pedras no caminho, remetem às dificuldades, insegurança em meio às escolhas; Algo cíclico é a natureza que está em constante transformação, mudança, produção, progressão, assim como o ser humano; A água é o olhar para uma cachoeira que significa olhar para a vida, sendo esse processo infinito, pois nunca termina. Como a busca pela vida; O animal é o peixe que simboliza movimento, busca constante, afinal, enquanto está vivo, passa, assim como as pessoas, por momentos difíceis, fáceis, por um mar calmo e agitado também, e tudo isso é necessário, porque o fortalece e o fogo é o sol, traz consigo uma luz, e remete as novas possibilidades que se pode ter e fazer.

### **Ariadne**

#### **O Tempo**

Fiz a composição dos elementos a partir do meu “eu”, por isso não foi desenhado um personagem principal, pois os elementos estão dentro de mim, me compõem.

Existe uma união entre os elementos desenhados, apesar da queda, do monstro. Pois existe um esforço diário para manter a chama do entusiasmo acesa.

A harmonia entre os elementos vem representada pela cor azul cintilante das estrelas que continuam a brilhar mesmo nas noites escuras.

O relógio representa a queda, o medo e o tempo. Sei que as quedas são passageiras, mas enquanto estão sendo vividas, demoram a passar; A espada são as mãos unidas em oração, representando a fé que trago na alma; O refúgio é a natureza em equilíbrio e harmonia, o lugar onde me interiorizo; O monstro também é o relógio que quando deixa o tempo estreito, traz o medo existente; Algo cíclico é a engrenagem que gira em sincronia ligando simbolicamente os elementos. Porém, quando estamos em apuros, diante das dificuldades não conseguimos perceber que eles se encaixam perfeitamente; O personagem sou eu, que carrego a engrenagem que liga todos os elementos; A água é o mar, que me purifica para que eu possa recomeçar e o fogo da fogueira representa a capacidade de permanecer, de não desanimar. Num contexto holístico, não permitir que a chama da vida se apague. Está perto do relógio exatamente por isso.



**Kamila**

## Processo de Renovação

O desenho tem a queda que está representada pela cachoeira de água e pureza.

O refúgio é o local onde o monstro se encontra, escondido nos galhos, atrás das árvores e significa meus medos que afloram durante as atividades. Mas que fizeram a personagem mostrar uma personalidade que se construiu durante o processo evolutivo da oficina. Personagem que empunha uma espada da justiça e da paz, que emana um círculo giratório em forma de espiral lançando fagulhas de fogo, de força, de vontade e habilidade, para continuar num processo de renovação. O animal foi representado pelo cão, humilde e fiel. Também representa meus sentimentos e gratidão pela possibilidade de participar deste processo.

A construção do desenho se dá sobre a vida do personagem e etapas vivenciadas pelo mesmo ao longo de sua existência, bem como ao longo das atividades das oficinas, como está representado, como se cada componente deste, tivesse sido criado para estar exatamente no lugar onde foi colocado. Pelo fato de todos fazerem parte do universo como uma constante, tudo tem seu significado, tudo nos faz crescer, avaliar pensamentos e atitudes, cada elemento tem sua importância como experiência de vida.

Esta história nunca acaba, não tem uma especificidade finita, pelo contrário, é o giro da vida, as forças, medos, frustrações, alegrias, vitórias que nos torna seres constantes. Somos feitos dessas energias e esses elementos apenas as representam. E eu estou representada como uma guerreira, observadora, algumas vezes reservada. Fazendo um mundo de justiça e sabedoria.

**Larissa**

## Degelo

Quando iniciou as atividades eu estava com uma carga nas costas, parecendo que carregava uma pedra de gelo gigante. No decorrer do trabalho este gelo foi se derretendo, com o fogo do calor humano. Até virar água límpida. É uma água muito boa, mas que pode trazer surpresas. Coisas que desconhecemos, como nossos monstros. Aqueles que temos que enfrentar, podemos fazer isso sozinhos ou junto dos amigos. Isso serve para nos libertar, dar nosso melhor e fazer também em prol do outro. Trazendo o máximo de conforto ao próximo. E no final de tudo, voltar para casa com a sensação de dever cumprido.

Construí o desenho a partir de ações que parecem pequenas, mas que podem mudar uma vida. No desenho aparece minha trajetória de vida. Onde a queda depende do ponto de vista que a vemos. Por isso, não acredito em quedas e sim em mudanças. Como a queda d'água.

A espada é algo que reconhecemos como lutar. Espada samurai de guerreiro; O refúgio é pra onde voltamos no final de jornada. Nossa casa. O monstro, nossos medos, que nos fazem sofrer, nossas sombras; Algo cíclico é a água corrente que representa vida; O personagem sou eu, parte deste enredo, alguém que participa; Água é tudo de bom, um rio que nos salva; O animal é um gato esperto, ágil, carinhoso e o fogo da fogueira é a vida que se transforma.

### **Maia**

#### Estar em Paz

Para estar em paz essa mulher descobriu que possui em sua vida todos os elementos necessários para tanto. Porém, às vezes não conseguia os ver, não os reconhecia, ou não sabia como usá-los.

Agora ela sabe que o sol brilha, gira e aquece todos os dias, proporcionando luz e calor. Bem como desenvolveu em si a capacidade de ascender e manter acesa uma fogueira que aquece os dias e as noites que são frias.

Também aprendeu a usufruir da queda d'água para matar sua sede e banhar-se.

Conta com uma caverna para esconder-se das tempestades e maus tempos.

Tem uma espada, sabe se defender, mas não precisa estar com ela o tempo todo. Prefere passar o tempo apreciando o que a vida lhe proporciona de bom. Tanto que mesmo o monstro estando à espreita, não tira sua paz. Ainda assim, permanece sorrindo, livre como as andorinhas no céu.

Construí o desenho a partir da ideia das oficinas realizadas e das mudanças de olhar sobre mim mesma, sobre as coisas e pessoas com as quais me relaciono. Esta mudança ocorreu a partir dessas vivências. Acriação foi livre. Foi uma tentativa de unir os elementos pedidos e a necessidade de representar a minha vivência e sentimentos. Creio que estou representada em cada elemento e, principalmente, na figura da mulher, na qual toda a cena se constrói ao redor.

A água em queda gera energia, então, é fonte de força; A espada é símbolo de luta; O refúgio é a caverna é forte e segura, logo, promove proteção; O monstro devorante está à

espreita, então, pode logo atacar. Exige atenção, precaução, cuidado; Algo cíclico (que gira, produz ou progride): O sol é luz e centro do Universo. Sem ele, não há ação de nenhum outro elemento; Um personagem: A mulher é símbolo de vida e de quem pode dar sentido e significado a esta vida, ao contrário dos demais elementos do desenho; A água é vida, sem água, não há vida, então, é alimento para tudo e todos; O animal está representado por aves, é movimento, liberdade e o fogo é fonte de calor, então, fundamental para o aquecimento, para não se morrer de frio.

## **Nerina**

### Conhecimento

Esta é a história do processo pelo qual passei, foram diversos momentos pensamentos e sentimentos. O personagem principal vive em meio a um moinho de água, sendo alimentada por instruções, pelo conhecimento que é a água. Com base nesses, produziu algo cíclico, os resultados.

A personagem trazia consigo o fogo e a espada, representando a coragem para enfrentar o desconhecido, os desafios e medos. Que surgiram durante este processo de conhecimento.

Contava com um refúgio, sua casa e família que aconchegava, pois estava sobrecarregada de tarefas, de desafios, mas também de oportunidades.

Centrei minha composição na ideia de estar envolvida num processo de ensino e aprendizagem. Onde acabo como personagem principal, lutando com minhas armas para progredir, vitoriosa por ter concluído o processo, apesar dos desafios, que aparecem como piranhas de dentes pontudos que estavam prontas para me atacar. Mesmo não gostando de bichos do mar, o peixe veio como símbolo de conhecimento, de algo que posso superar.

## **Grupo Educação não formal**

### **Beryl**

#### O Amor como Refúgio

Em uma casa muito escura, suja pobre, sentindo-se sufocada, sentindo-se presa e sem saída, estava uma menina. Nesta casa havia somente uma pequena janela... E uma escadaria enorme, no final da mesma tinha um ninho de cobras.

Pela pequena janela visualizei um gramado, lá havia uma espada, para onde me joguei em queda, tudo para alcançar a tal espada, com a qual ataquei o ninho de cobras (mostro devorante).

Era noite de lua crescente (cíclico), ao amanhecer já havia conseguido acabar com algumas cobras, porém, nem todas... Mesmo assim, consegui sair e seguir adiante, entre arvores, floresta densa e pássaros que voavam no alto das árvores. Consegui visualizar um sol ardente (fogo), com o qual aqueci meu corpo e minha alma...

Continuei minha caminhada, descobri um lago de água azul cristalina, onde me sentei e encontrei um refúgio, a energia do universo, onde vejo a figura de um anjo de muita luz, e que nos meus momentos de tristeza me acalma.

Minha composição fala de simplicidade, sobre a minha própria vida. A espada foi difícil de aceitar no desenho, por que não quero mais lutas. Quero tranquilidade.

A queda é representada pela janela, por que vi nela uma possibilidade de me jogar para salvar-me; A espada mata sentimentos ruins e bons também, causa sofrimento; O amor é o refúgio para todas as dores, meu anjo da guarda; O mostro devorante é uma cobra da qual tenho medo; Algo cíclico é a lua, tem seus ciclos, assim como nós. Tem dias que estamos crescente, minguantes, cheias, e podemos começar tudo de novo na lua nova, podemos ter esperança; O personagem sou eu, sozinha; A água me traz paz, tranquilidade, é um lago; O animal são pássaros que representam a liberdade e o fogo é o sol porque aquece, traz vida.

## **Celena**

### **O Rito da Bruxa**

Na trajetória de minha vida, como de todas as pessoas, muitos foram os que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal. Alguns por pouco tempo, outros por muito tempo, alguns com uma influência pequena, outros com influências mais marcantes e decisivas. São tantas pessoas, que sempre se corre o risco de omitir alguém ou não expressar os sentimentos. Em várias ocasiões, já retomei aspectos de meu caminhar, sempre que possível, mencionei a alegria de ter tido o a oportunidade de estar neste grupo.

É imensa a alegria de poder expressar o que sinto e penso. Ter vocês, que contribuíram para eu ser quem sou: um ser pronto para se melhorar e dar o seu melhor. Estou longe de ser o que eu gostaria de ser, mas o que alcancei foi influência de muitas de vocês. Desde já agradeço pela oportunidade que tive.

Eu centrei minha ideia num ritual de bruxa numa mata fechada, com fogueira. Inspirada nos encontros do grupo, onde fico imaginando. Então imaginei uma bruxa na mata fechada a noite, neste lugar tinha uma cachoeira. A bruxa possuía a espada, o gato e o filtro dos sonhos. Na verdade, eu sou esta bruxa que ama e, estou fazendo um ritual lindo para oferecer as minhas colegas.

Um ritual onde a queda da vida simboliza os altos e baixos, representados por uma cachoeira. A espada é o objeto de proteção. O meu refúgio é a mata, o verde que me deixa tranquila. Monstro devorante é uma aranha, tenho medo dela. Algo cíclico é o filtro dos sonhos que representa equilíbrio, produção e paz. A água representa a pureza, limpeza espiritual da alma.

Gosto muito do gato ele também me protege. E o fogo é uma fogueira que significa o elemento luz

## **Cora**

### Equilíbrio e Paz na Jornada

Iniciei com uma pessoa deitada (queda), que me representava antes de iniciar o grupo, estava perdida e desanimada com os problemas recorrentes do dia a dia, até o tempo estava nublado (nuvens – água), refletindo o meu estado de espírito.

No decorrer eu adquiri algumas defesas, poucas e frágeis, mais foram suficientes para formar a espada, que está representada, ainda pequena, mas já, como uma arma para iniciar as batalhas com o mostro.

O mostro representa todos os problemas que eu tinha que enfrentar, todas as energias negativas que recebemos e não sabemos lidar, toda a dor diária que impinge a nossa alma, os momentos tortuosos que o nosso ser enfrenta, os medos e fantasmas que nos acompanham no decorrer da vida, No desenho o mostro derramava todos os seus tormentos sobre a minha pessoa, que denota todos os problemas externos e internos que nos são apresentados pela vida.

Posteriormente, passei por uma fase de transformação que foi representada por uma árvore, ciclo da vida, nasce, cresce, floresce, perde as folhas e renasce, assim como nós mesmos. Mudei meus sentimentos e continuo em constante aperfeiçoamento, o que nunca chegará ao fim.

Após essas mudanças, eu estou representada, em posição de meditação, procurando uma forma de equilíbrio nesse mundo louco no qual vivemos, uma paz interior para me acalmar e prosseguir na jornada.

Os pássaros representam o meu caminho, a jornada até o conhecimento e autoconhecimento, que é alcançado através das práticas constantes desenvolvidas no grupo e aplicadas nas nossas vidas, uma alegria ao alçar voos ao desconhecido.

Os voos nos levam ao grupo, que é um lugar de paz e de aprendizado constante, um refúgio para o descanso das nossas almas, dos problemas diários e da sociedade doente em que vivemos. É o encontro de um amor descomprometido, uma entrega constante e um olhar ao próximo de uma forma que esquecemos no nosso dia.

O céu azul e com o sol brilhante representa a alegria e a luz que buscamos diariamente para as nossas vidas, o grupo o elemento de conexão com o iluminado, e que nos separa de todas as dores e tristezas da humanidade, que está representada pelo fogo.

O desenho foi feito a partir de minha vivência pessoal no grupo e comigo mesma. Me inspirei para desenhar em um poema que escrevi nas atividades sobre o processo de conhecer a si mesmo, sobre a Fênix, que descreve essa experiência do meu ponto de vista pessoal. Esta composição gira em torno do grupo e de mim. Eu participo ativamente na composição, me representei deitada e em meditação.

Não gosto do monstro, porque ele sempre será uma luta constante, seja no pessoal, seja no coletivo; A queda sou eu deitada representando que quando estamos perdidos na dor, estamos em queda livre na vida; A espada é a melhor forma de representar forças que desenvolvi para lutar; Meu refúgio é o meu amor e do grupo. O amor que nos aquece o coração; O monstro, os problemas que nos afligem, nos tiram as energias e nos dão medo no dia a dia de enfrentar a vida; Algo cíclico é a árvore, a natureza simboliza o ciclo da vida com perfeição. Nos ajuda a evoluir; O personagem sou eu, o personagem dessa longa jornada e batalha diária que está pronta para aprender; A água são as nuvens, a forma transitória de representar a água, que as vezes nos purifica, transmuta e as vezes nos afoga; O pássaro é livre e encontra o céu para mostrar toda a sua beleza e liberdade, ele voa para o alto. Progrido e o fogo é tudo aquilo que é mundano e nos causa dor. A sociedade e os problemas diários.

## **Ione**

### Meditação

A partir do desenho feito por mim, no qual usei nove elementos, farei um breve resumo descrevendo como fiz uso dos mesmos para demonstrar o que cada um representa no contexto do momento de autoconhecimento físico e espiritual pelo qual estou passando, enquanto faço parte desse grupo de encontros.

Primeiro usei a espada que atravessou o mostro apavorante, o qual representa meus medos, inseguranças, injustiças e lutas do dia a dia. Essas dores queimam como o fogo causando quedas na caminhada, quedas representadas por um coração partido, pois é essa sensação que sinto diante de tais situações,

Quando estou em paz refugiada em mim mesma sinto meu coração pleno de alegria, por isso, o refúgio foi representado por um coração recomposto, totalmente inteiro.

Já o cíclico, representei pela lágrima, pois muitas lágrimas se fazem necessárias até a recomposição de um coração dilacerado pelo fogo da dor e da angustia, essas lágrimas lavam a alma, podendo também serem de emoção e alegria.

O personagem foi representado por mim na posição de meditação, pois vivendo esses momentos pude me conhecer melhor e também aos outros. Aprendi a ter paciência e serenidade em momentos de conflitos sejam eles de ordem interna ou externa. Ao me ver meditando, senti a água da chuva cair em meu corpo, limpando as impurezas físicas e espirituais, as quais eram jogadas ao Universo pelo gato que estava deitado aos meus pés.

O desenho mostra a espada que liberta e defende, atravessando o monstro que assusta representado por olhos e boca grandes. O fogo atravessando e partindo o coração que é a queda, faz sofrer. O coração inteiro recomposto representa o refúgio que acalma. A lágrima forma o cíclico, ora de tristeza, ora de alegria. A água é a chuva caindo sobre mim que estou meditando, ela me lava o físico, psíquico e espiritual e aos meus pés está o gato, renovando as energias, trazendo positividade, paz e luz, me protegendo. O fogo são amarguras queimando e causando dor. Mas meditando fico em paz me realizo. Me vejo superando barreiras e aprendendo através da meditação.

## **Medea**

### Ressignificar

Esta caminhada do início até agora simboliza pra mim um interesse de evolução tanto pessoal como espiritual, me estimulou um desejo de ampliar novas possibilidades e desenvolver um novo sentido para minha vida. Aumentar a capacidade de contato comigo mesma, com os outros e com os acontecimentos das práticas cotidianas, pela busca do equilíbrio, da paz interior e de aprendizado. Ensinaamentos e trocas de experiências, sejam elas limitações, frustrações, pensamentos ou ações. Que produzem uma busca de novas formas de agir, pensar e sentir perante as pessoas que cada vez mais parecem se importar com o materialismo e com o ego, deixando sentimentos, emoções e gestos cada vez mais distantes

uns dos outros. Por esta razão, precisamos cada vez mais nos inserir num cenário de gratidão, compreensão em relação ao próximo. Dessa forma, penso que é preciso (re) significar algumas coisas para que sejamos menos prisioneiros de nós mesmos. Pois, acredito que (re) significar é a via pela qual damos novo sentido as coisas e, quando conseguimos isso, as respostas e o comportamento das pessoas também se modificam para o novo, para um processo de auto-conhecimento, interagindo, construindo novas maneira de pensar, agir e sentir.

No desenho, tentei de uma forma singela representar por alguns elementos esta transformação tão importante na minha vida: Por isso, o desenho se dá de forma cíclica em sentido horário onde a queda representa a perda de algumas coisas materiais, de fé, de autoestima.

A cor vermelha simbolizando, minhas raízes, meus instintos, a transformação de uma postura autoritarista em diversas situações, para uma postura mais situacional. Uma mudança de comportamento e pensamento para o processo de evolução.

O mostro devorante está em forma de crocodilo que habita dentro de mim, observador como um tirano que a qualquer momento poderá me atacar me devorar ou até mesmo usá-lo contra alguém.

Um animal representado pela águia em meio aos pintos, onde percebi a necessidade de acreditar mais em mim em saber que na mudança de comportamento precisaria ser como águia na essência e talvez me sentir diferente de algumas pessoas do meu meio profissional e familiar no modo de agir, pensar.

A água representada pela cor azul como sinal de purificação.

A espada no chão como forma de não lutar mais em relação a certas coisas que não vão contribuir na minha caminhada ou em sinal de que não preciso atacar, de trégua, mas também como forma de defesa.

O refúgio simboliza o eu comigo mesma, talvez numa outra face, na transformação do meu ser na aproximação da minha essência, no quadrado vazio, em branco onde posso respirar, pensar, me encontrar, sem crítica, busco me encontrar.

O fogo muitas vezes simboliza os momentos em que me vejo apagando incêndios a minha volta.

O personagem eu, com emoção representando um coração, o ser humano sentindo com amor, olho com nova visão as coisas, os fatos, encontrando sinais, significados e querendo ser uma pedra cada vez mais lapidada. Pois estes aprendizados se tornaram de grande valia, um



sentido a mais para vida, pra fazer valer a pena, para aprender com gratidão os mistérios entre a razão e a emoção.

O desenho representa a trajetória iniciada no grupo até hoje. Ele contém um monstro devorante, porque talvez ele seja o meu grande tirano. Mas com sentimento de evolução e gratidão, dou continuidade no ciclo que gira. Pois estou no meio dele, ressignificando algumas coisas de difícil aprendizado e em constante evolução.

A queda é a descida pelo ciclo representado por um caminho de conhecimento e aprendizado; A espada está deitada, mas simboliza luta, O refúgio é o quadro em branco, ser humano sem face física que representa serenidade e paz, O monstro devorante é um corajoso crocodilo com o qual tenho que ter cautela; Algo cíclico é a roda, círculo que gira, retornando sempre, mas transformando; Um personagem é o ser humano, com coração, símbolo, olho, diamante e representa o amor, o sentimento, a emoção, A água é a cor azul, representa pureza e purificação; O animal é a águia que representa vida e esperança e o fogo é a cor laranja no centro é luz.

### **Nastya**

Autoconstrução a partir do Centro

Meu desenho representa o momento que estou vivendo. Que nome daria ao desenho? Pensei e decidi sobre autoconstrução a partir do centro, porque estou numa fase de reconstrução sobre tudo o que busquei nesses meus 52 anos de vida.

Este desenho é fruto de uma caminhada de buscas e entendimentos sobre meus medos, angustias, limitações e sentimentos misturados a tudo isso.

Da minha infância lembro muito pouco, sei que chorava muito, brinco que não queria ter nascido, mas enfim aqui estou. Então vamos a luta... Luta, por que para mim tudo sempre foi com muito sofrimento, minhas conquistas pessoais e até as mudanças que precisam serem feitas para minha evolução são feitas com angustias e sofrimentos. Mas como estou aqui... então vamos evoluir...

O desenho representa a fase que vivi e estou tentando viver, após muitas buscas... Posso dizer transmutei e transformei algumas coisas...

Me coloquei no centro do desenho porque hoje posso dizer que estou mais centrada em mim, no sentido de me olhar, perceber, sentir o que gosto ou não com mais propriedade. Então o primeiro tijolo da minha auto-construção foi colocado, mas precisa ainda de alguns ajustes. Como falei no início, busquei muita ajuda através de terapias e buscas por um

entendimento maior sobre as questões espirituais. Essa busca sempre foi para entender e acalmar os meus medos internos e que em muitos momentos acompanharam a minha vida. Esses medos estão representados no meu desenho como monstros em forma de bocas, muitas bocas... São lembranças do que por muito tempo disseram para mim: Fique quieta. Não diga nada. Você tem que fazer isso assim... O que fez não está certo. Você não sabe fazer nada... Que feio, isso é sujo. Você não presta pra nada, burra, isso não se pode fazer, não sabe fazer nada, sua gorda, depois magrela. O que os outros vão falar de você...

Tudo isso, mais o que a sociedade impõe, as crenças arraigadas, os medos e os sentimentos de culpa que muitas religiões ensinam...

A espada no desenho está atrás de mim e também aparece como um símbolo de luta, luta esta que travei todos esses anos com o monstro. Ela representa os momentos que me senti sufocada, sem forças para lutar, sem energia vital... A espada e as bocas representam os momentos que deixei de viver, de acreditar na minha essência e capacidades. Elas sempre estiveram fora de mim como se fossem sombras, mas com grande poder de influência. A boca como vozes... Espada como uma energia densa que tirava minhas forças.

Esses dois símbolos demonstram meus altos e baixos, meus momentos de queda... Representados por uma cachoeira (queda d'água demonstra essa sensação de cair), mas água para mim é energia. Como a queda representa um momento difícil, a água representa aquela voz, força interior que me faz acreditar que sou forte, que supero. A queda e a caída d'água representam o mergulho nas minhas ânsias, energias pesadas e monstros, mas ao mesmo tempo eu conseguindo sair disso, mais fortalecida, com mais sabedoria e energia.

Esta mesma queda d'água alimenta duas rodas que representam o equilíbrio, paz, harmonia e entendimento que tanto buscamos... Acredito que estes estados vem depois de passar por uma queda. Isso nos faz crescer... Se estamos numa busca por evolução é necessário passar por altos e baixos, descidas e subidas para encontrar o nosso centro.

Acredito que essas duas rodas representam esses dois polos que existem dentro de nós, positivo e negativo, sombra e luz e para compreender, harmonizar e equilibrar esses dois polos precisamos da água.

A água presente na queda e na roda, representam a mudança, na queda porque estou vivenciando o que me faz sofrer mas ao mesmo tempo mostrando e querendo mudar. A água da roda mostra as idas e vindas do aprendizado, e também as transformações feitas.

O sol representa o elemento fogo, que aquece e transmuta, purifica as bocas e espadas. Os pássaros representam as águias que possuem a capacidade de transmutação. Transmutação que acontece na metade de sua vida onde elas precisam tomar decisões e renovar-se. Sempre

gostei das águias pela liberdade de voar e capacidade de superação. Elas representam muito bem o processo que estou passando.

No desenho onde estou deitada em uma montanha, tomando sol, livre e conectada, representa o recarregar das minhas baterias, (em todos os momentos difíceis que passei encontrei alento e soluções dentro de mim).

A montanha, sol, águia enfim o último desenho representa o encontro comigo mesma, com a minha alma, com a minha escuta... Este é o meu refúgio.

Esta atividade representa para mim transformação e construção.

Não gosto das bocas... Elas ainda em alguns momentos me fazem mal, me influenciam. As espadas são mais leves e em algumas situações já não estão interferindo.

Mas no fim estou muito tranquila... Meditando... Usufruindo do calor do sol... Em paz... Eu na minha essência... Essa é a finalização da cena, é o meu refúgio, onde me conecto comigo mesma e o divino, no alto da montanha deitada e conectada, distribuindo essa força, esse equilíbrio, amor e paz para as pessoas.

A queda é uma cachoeira, representa as vezes que mergulhei em mim mesma, foram momentos de reflexão e autoconhecimento; A espada tem uma energia densa, representa a luta, tensão, cobrança, em alguns momentos impotência e pressão; O refúgio sou eu deitada em uma montanha com o sol me banhando, eu e minha essência que é divina. Simplesmente eu sem bocas. Livre; O monstro devorante são as bocas, meus medos. Limitações e angústias; Algo cíclico é a roda d'água em movimento, energia em equilíbrio; O personagem sou eu e a vida. Num cenário de superação; A água está presente na roda e na cachoeira, representa purificação e o animal é a águia e representa liberdade e renovação.

## **Nayra**

### A Roda da Vida

Na vida a roda gira e gira sempre sem parar, ando uns passos para frente e muitos para trás, levando muitas quedas, que delas aprendi a recomeçar, levantar e encontrar forças para seguir em frente.

Muitas vezes empunhando a minha espada e matando o urso que mora dentro de mim mesma. Vendo esse urso morto, mas longe, não o alcanço.

Estou sentada na grama verde, com o sol escaldante, vendo a água limpa da lagoa, a brisa fresca no meu rosto.

Parti das minhas experiências para construir o desenho.

O mais difícil foi desenhar o urso (monstro), porque são meus medos e são fortes.

A queda são meus momentos de sofrimento, as experiências sofridas; A espada é a força que tenho para lutar; O refúgio é minha casa, onde encontro aconchego, Algo cíclico é a roda d'água, representa vida, minha caminhada; O personagem sou eu, o que mais conheço nesta vida; A água é um lago que quer dizer limpeza, libertação; O animal é o urso, frustração, mas no grupo coloco tudo para fora e o fogo é o sol, representa a dor, mas também calor.

Encontro o meu refúgio, minha tranquilidade no aconchego do meu lar, o fogo que aquece e mantém quente o meu corpo e minha alma viva, vem do sol, do calor das pessoas, do carinho que encontro nas palavras, tento viver a vida um dia após o outro, com muita fé, muita esperança, de que nada é em vão e dela tenho que tirar o melhor que posso aprender para viver bem.

### **Thaís**

#### Queda e Ascensão

O desenho no qual eu tentei me expressar, trata-se de uma casa que pertence a mim e a minha família, me vi entrando nela pela escada, logo me deparo com a cozinha. Neste ambiente existem pessoas, não consegui definir quem são elas e se elas estão me protegendo ou simplesmente então aí porque residem nela.

Busco muito a limpeza e a tranquilidade, apesar de me sentir um pouco agitada e ansiosa para conseguir atingir meus objetivos e realizar meus sonhos.

Tenho sensação de que algo me incomoda então eu me armo com uma espada para me proteger, caso seja necessário atacar algo. Em seguida subo a escada (interna da casa) e me purifico no fogo, jogo nele as coisas que estão me perturbando. Vejo as labaredas de fogo dissolvendo tudo o que me incomoda. Em seguida, volto e caminho pela cozinha como se estivesse fazendo um círculo, passo por trás da mesa (neste instante sinto-me agitada em busca de solucionar meus problemas), subo novamente a escada que me leva ao fogo, e jogo nele o que recolhi de ruim e o que não presta (faço isso por várias vezes).

Este lugar para mim tornou-se meu refúgio, nele eu consigo descarregar e me sentir leve, renovada. Logo abaixo sei que tenho um leão como meu guardião que vigia para que ninguém possa me fazer mal, é como um suporte que tenho além da espada e do fogo para a libertação e para que eu consiga sentir-me segura e tranquila, conseqüentemente surge em mim a força que me faz lutar e seguir em frente.

Me sinto no alto e a queda para mim seria a descida de onde estou e voltar para onde já estive, seria como se eu caísse pro começo da minha caminhada e tivesse que recomeçar tudo de novo, escalar meu caminho. Não tenho medo, pois, sei que se isso ocorrer a subida agora será com mais garra, terei mais fé e com a certeza de que posso subir novamente e superar todos os problemas com mais firmeza, e também sei que a subida será de mais um aprendizado que terei da escola vida.

Assim, quando eu olho para baixo vejo um rio, com muita água e eu escuto o barulho da água sinto a energia que leva embora o que eu não desejo mais para minha vida. A água em movimento significa para mim que as coisas não estão paradas e sim indo sempre para o lugar certo, e com isso fico tranquila.

Desenhei o que minha mente e sentidos estavam me apontando no momento. Enfim, baixei a minha cabeça e deixei fluir meus sentimentos e pensamentos e então, desenhei. Tentei me expressar com os elementos indicados, e demonstrar o significado de cada um deles na minha vida sob a perspectiva desse momento. Expressei o que estava sentindo com base no que vivenciei nesse período de aprendizado aqui nesse grupo.

Dentre os elementos o monstro devorador, tira meu sossego e me causa muitas vezes preocupações. Também a queda, porque no meu entendimento a queda seria uma perda, e meu objetivo é seguir sempre em frente, aprendendo cada dia mais e mais respeitando ao próximo e em busca da realização dos meus sonhos, mantendo a humildade acima de tudo. Faço isso me purificando e o barulho da água me trazendo a certeza que tudo de ruim estava sendo levado embora. A Fé me transmitia força para lutar e a certeza de que estou no caminho certo em busca da paz e da cura interior, conseqüentemente buscando a felicidade nas coisas simples que o universo nos proporciona. Estarei sempre lutando contra as coisas ruins e trazendo para mim as coisas boas, ajudando a todos em minha volta. Transmitindo a todos os ensinamentos que tive e experiência na qual vivi que enfatizava a importância que o universo tem em nossas vidas.

A queda é a descida da escada, porque acredito que nós lutamos e buscamos no nosso dia-a-dia a escalada, e para que seja uma subida firme e segura, precisamos subir degrau por degrau até chegarmos ao alto da montanha, e quando caímos para baixo normalmente caímos direto. Penso que para crescer como ser humano iluminado e sábio, é preciso demonstrar nos nossos atos do nosso cotidiano, uma construção passo a passo de aprendizado. Já quando descemos o tombo é sempre mais rápido e normalmente numa única vez. Por isso vejo a queda como algo negativo em minha vida. Por que representa o que perdemos para depois subir.

A espada vejo como uma arma que tenho para me defender e lutar.

O refúgio é quando preciso conversar comigo mesma em silêncio e buscar paz interior, energia positiva do Universo para permanecer forte. Como um meio de proteção, purificação, fé, compreendendo o poder que habita em mim. Paz interior.

O monstro é a cobra, por que a sinto como um animal muito perigoso, destruidora, que me causa medo e também a vejo como difícil de combatê-la. Como algo ruim, como se estivesse aí para me atacar, caso eu der bobeira e deixar. Preciso estar sempre em alerta para isso não deixar acontecer.

Algo cíclico é o círculo que fazia, por trás da mesa como se eu girasse para limpar, buscava o que não prestava e para dissolver e purificar o ambiente que habito. E também o sol, que gira como se fizesse a energia girar para a renovação do dia a dia, como se os raios nos empurrassem para frente com seu calor e com sua luz, trazendo a sua força para dentro de nós mesmo. Porque giramos em torno dela, mudando a energia, mas não perdemos nossa essência e sim nos recarregamos nossas baterias. Produzindo sempre para a evolução. Para o amor próprio e energia.

O personagem sou eu, por que me vi vivenciando tudo isso. Senti que eu estava me descrevendo na situação.

A água é a fonte da vida, do renascimento e energia na natureza do movimento de força. Beleza da natureza. O descarrego. A limpeza.

O animal feroz é o Leão por que sinto que está dentro de mim, e que se manifesta muito raramente, quando necessário para defender. Valente, forte o suficiente para me proteger.

Preciso do fogo para jogar as coisas negativas para ser destruídas e assim terei a certeza que se foi. Apenas a fumaça e a cinzas restaram e com isso eu entrego ao universo porque sei que ele sabe qual fim terá tudo isso para purificação da alma.

## CIP – Catalogação na Publicação

- 
- G169e Gallina, Franciele Silvestre  
Educação estética, artes e imaginário: uma jornada  
arquetípica na transformação de sentidos existenciais /  
Franciele Silvestre Gallina. – 2017.  
237 f. : il. color. ; 30 cm.
- Orientadora: Profa. Dra. Graciela René Ormezzano.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2017.
1. Educação estética. 2. Imaginário. 3. Sentido existencial.  
4. Mitos. 5. Arquétipo. I. Ormezzano, Graciela René,  
orientadora. II. Título.
- CDU: 37

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569