



IMAGINAR:

uma constelação de estudos
sob a ótica do Imaginário.

IMAGINAR: UMA CONSTELAÇÃO DE ESTUDOS SOB
A ÓTICA DO IMAGINÁRIO

Deomir Kurek
Tânia Maria Rechia Schroeder
Organizadores

IMAGINAR: UMA CONSTELAÇÃO DE
ESTUDOS SOB A ÓTICA DO IMAGINÁRIO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

I317 – Kurek, Deomir; Schroeder, Tânia Maria Rechia (Orgs.). Imaginar: uma constelação de estudos sob a ótica do imaginário. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-65-81417-00-0



10.29388/978-65-81417-00-0-0

1. Educação. 2. Imaginário. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão: Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube, Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU, Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp, Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA, Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.), Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me –, Rep. Dominicana
Carolina Crisnio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Sílvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

Prefácio	01
<i>Constança Marcondes Cesar</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.1-5	
Apresentação	05
<i>Deonir Luís Kurek – Tânia Maria Rechia Schroeder</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.5-8	
Capítulo 1	09
Corpo e imaginário: experiências no grupo de estudos e pesquisas em educação e imaginário social - GEPEIS	
<i>Camila Borges dos Santos – Valeska Fortes de Oliveira</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.9-24	
Capítulo 2	25
Devaneios sobre monstros e poetas	
<i>Deonir Luís Kurek – Ludmilla Kujat Witzel</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.25-44	
Capítulo 3	45
O imaginário da memória e a realidade da narrativa ficcional	
<i>Ilse Maria da Rosa Vivian</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.45-68	
Capítulo 4	69
O imaginário e crianças inquietas: medicação ou medicalização?	
<i>Tânia Micheline Miorando – Luísa Scheer Ely – Camila Rosane Pacheco</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.69-90	
Capítulo 5	91
O thambos ou sentimento da presença do invisível na poética da infância de Henri Bosco	
<i>Luíza Batista de Oliveira Silva</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.91-110	
Capítulo 6	111
Por entre gestos e dribles no tempo: o amor e o simbólico em pauta!	
<i>Lúcia Maria Vaz Peres</i>	
doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-0-f.111-126	

Capítulo 7	127
“O rap é uma coisa que conecta, tá ligado?”: ressignificando contextos de jovens em cumprimento de medida socioeducativa <i>Mayara dos Santos – Tiago Pereira Leite</i> doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-f.127-152	
Capítulo 8	153
As perspectivas de Gilbert Durand e de Michel Maffesoli sobre a teoria do imaginário <i>Eliane dos Santos Macedo Oliveira</i> doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-f.153-176	
Capítulo 9	177
Imaginário de violência escolar: novas perspectivas <i>Marlon José Gavlik Mendes – Mayara dos Santos</i> doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-f.177-198	
Capítulo 10	199
Imaginário pós-moderno: perspectivas de Michel Maffesoli <i>Tânia Maria Rechia Schroeder – Cláudia Barcelos de Moura Abreu Fábio Lopes Alves</i> doi – 10.29388/978-65-81417-00-0-f.199-212	
Sobre os autores	213

PREFÁCIO

Organizado por Deonir Luís Kurek, professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e por Tânia Maria Rechia Schroeder, professora da pós-graduação em Educação na mesma instituição, o livro IMAGINAR congrega pesquisadores experientes --- professores titulares, dirigentes de grupos de pesquisa, com pós-doutorados no exterior: na França (Paris V – Sorbonne; Universidade de Bolonha em Dijon, Centre Gaston Bachelard), na Argentina, nos EUA (Berkeley), em Portugal (Universidade do Minho) e pesquisadores mais jovens, do Sul, do Centro sul e do Sudoeste: mestres, doutorandos, recém-doutores, escrevendo em colaboração ou mesmo sozinhos.

O texto de Tânia Maria Rechia Schroeder, de Claudia Barcelos de Moura Abreu e de Fábio Lopes Alves é um exemplo desse diálogo fecundo entre pesquisadores experientes e jovens pesquisadores, bem como da colaboração entre pesquisadores de universidades diversas: a Dra. Cláudia é docente da UNIFESP e a Dra. Tânia e o Dr. Fábio, são docentes da UNIOESTE.

A meditação em torno do imaginário e do imaginar refere-se a autores como Gaston Bachelard, Henri Bosco, Giles Deleuze, Gilbert Durand, Felix Guattari, Áurea Guimarães, Carl Gustav Jung, Michel Maffesoli e Paul Ricoeur-- para citar apenas algumas das fontes que inspiram os estudos aqui apresentados.

O denominador comum é a importância da imaginação e do imaginário na educação de crianças e adolescentes, mas também para o homem contemporâneo, que precisa redescobrir o valor da memória, da imaginação, da ficção, da poesia, para alcançar uma vida mais plena e mais rica de significado.

Uma poética da infância nos introduz a presença do invisível, como diz Luzia Batista de Oliveira Silva; mas também a visitar “monstros e poetas”, que nos ensinam que “priorizar a imaginação não significa um descarte da racionalidade e da lógica”, como afirmam Kurek e Witzel.

E a considerar, como nos mostram os diversos autores,

inspirados nas fontes variadas a que cada um se atém, apresentam-se possibilidades de introduzir novas perspectivas de compreensão da violência escolar, bem como a estudar o problema da violência nas páginas do *Facebook*, mostrando a importância e os riscos do acesso à internet pelos jovens, no mundo pós-moderno.

Citamos apenas alguns exemplos da reflexão desenvolvida por alguns dos participantes. O livro é muito mais amplo: encanta pela diversidade, pela pluralidade de enfoques, competência na consideração e reflexão a partir das fontes e denominadores comuns.

Abordagens instigantes e originais são as marcas do livro. Como, por exemplo, a contribuição de Ilse Maria de Rosa Vivian, que recorre ao importante texto de Ricoeur, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, para estudar o imaginário da memória e da narrativa ficcional, fundindo Bachelard, Ricoeur, Mia Couto; as novas perspectivas abertas a partir de Durand, Maffesoli e Guimarães, sobre o imaginário e a violência escolar, no texto de Marlon Mendes e Mayara dos Santos, que enfatizam o trabalho pioneiro, no Brasil, desenvolvido pela Dra. Áurea Guimarães, da UNICAMP, sobre violência e depredação escolar, desde sua dissertação de mestrado, editada em Campinas até os seus estudos mais recentes, de 1990 e 2006, editado o primeiro em obra coletiva publicada em Campinas e o segundo, na revista da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Gostaria também de destacar a contribuição da Dra. Lúzia Batista de Oliveira Silva, estudiosa de Bachelard e que nos brinda com um sensível estudo sobre a poética da infância em Henri Bosco. Citado amplamente na *Poétique de La rêverie* de Bachelard, Bosco é lido diretamente, assim como Bachelard e outros estudiosos de sua obra. A bibliografia utilizada é rara e de difícil acesso, como a dos *Cahiers Henri Bosco*, publicados em Aix-em-Provence, e os estudos sobre Bosco editados pela Universidade de Montréal, assim como a edição da José Corti sobre a arte de Bosco. Um presente aos leitores...

O que emerge, dessa coletânea de estudos, é a pujança da reflexão que vem sendo feita em diferentes universidades brasileiras, sobre o tema e o valor do imaginário e do imaginar.

Assim, na Universidade de Santa Maria, no Centro Universitário UNIVATES (Lajedo, RS), na UNIFESP, em São Paulo, na UNIOESTE no Paraná, na URI do Alto Uruguai e das Missões, na Universidade Federal de Pelotas, na Universidade São Francisco, em Itatiba (São Paulo), na UNICENTRO, do Centro-Oeste do Paraná, diversos pesquisadores congregam seus trabalhos, cujo resultado é surpreendente.

Algo se pôs em movimento, em nosso país. Algo que vale a pena, que mostra entusiasmo e o frescor das ideias, da vida criadora jorrando em diversos pontos do nosso país.

Constança Marcondes Cesar

APRESENTAÇÃO

Caro leitor...

Ao lermos os textos que compõem este livro, buscamos por algo, uma palavra, que fosse um elo entre todos. As escritas aqui reunidas são de estilos (que bom!) diversos, contudo, “escovando” as palavras, como o fez Manoel de Barros, percebemos que a imaginação podia ser a nossa escolha, porque ela aparece e é defendida pelos autores. Com um gosto de quero mais, resolvemos flexionar este elo e transforma-lo em verbo, para indicar uma atividade imaginativa subjacente nos trabalhos e em seus autores. Chegamos então ao título: IMAGINAR - uma constelação de estudos sob a ótica do imaginário.

Agora, com muito prazer, queremos agradecer às autoras: Camila Borges dos Santos, Valeska Fortes de Oliveira, Ludmilla Kujat Witzel, Ilse Maria da Rosa Vivian, Tânia Micheline Miorando, Luísa Scheer Ely, Camila Rosane Pacheco, Luzia Batista de Oliveira Silva, Lúcia Maria Vaz Peres, Mayara dos Santos, Eliane dos Santos Macedo Oliveira, Cláudia Barcelos de Moura Abreu e, aos autores: Tiago Pereira Leite, Marlon José Gavlik Mendes e Fábio Lopes Alves.

Ao adentrar na leitura deste livro, o leitor encontrará belas frases escritas por essas pessoas. Tomamos a liberdade de colher algumas e fazer uma colagem sem citar nomes. Vejam só como ficou!

“Vamos juntos biografar nossos corpos?” / “...mais do que um processo de formação, é um processo de criação, que contém significados imaginários...” / “...pensando a partir das imagens evocadas pela palavra escrita como expressão do humano e de seus monstros.” / “...surge a imagem outonal no escavar de certas memórias pela atuação da imaginação.” / “...a grande aposta da ficção contemporânea tem sido a construção de seres que sonham, que imaginam e que se realizam no devaneio.” / “...a estruturação do eu só pode acontecer conforme a elaboração da memória, cuja dinâmica sempre vai burlar as fronteiras

do tempo objetivo.” / “...cada lugar a ser visitado e conhecido se tornará parte das experiências, que virarão memórias.” / “Poderia isso ser um chamado a voltarmos o olhar para as crianças que estão povoando o século XXI?” / “mistério, poesia, epifania da luz e sombra, o mundo invisível” / “...é o mundo que é um delírio, um lugar de encantamentos...” / “Forjaram-se sonhos constelantes e a construção fácil e efêmera das mil figuras de seus desejos.” / “...força que fertilizou sua aridez, transformando sua vivência em experiência...” / “...o discurso midiático sobre a relação dos jovens com a prática de crimes ‘pesados’ é uma falácia...” / “Os mitos não se extinguem com a época que os gerou.” / “É o imaginário que engendra as relações humanas nos universos em que estão inseridos...” / “...é nessa complexa rede de relações que a sensibilidade e as emoções ganham ênfase e os dogmas são questionados.” / “A imposição de regras e de modelos pela instituição escolar muitas vezes se apresenta de forma invasiva...” / “Nas diversas produções culturais há uma espécie de atmosfera que não é possível ver, mas sentir.” / “...uma expansão da consciência e a atividade mental fica repleta de vivacidade.”

Com esta pequena amostra, lhe convidamos a “curtir e compartilhar” a obra que para nós é causa de muita alegria. “Alegria é deleite da mente em razão de algo que ocorre ou que parece certo que ocorrerá em breve. Ela é frequentemente a experiência de reunião ou realização do desejo ao menos temporariamente aplacado. Alegria é o que nós sentimos, e aquilo que nós sabemos sentir, uma vez que somos seres reflexivos, em situações reais ou imaginárias, em que se encontra aquilo que foi perdido, em que se reencontra o que fazia falta, em que os obstáculos são levantados, em que se realiza um desejo, ou em que algo ocorre que satisfaz um desejo que nós não sabíamos ter.”¹

¹ POTKAY, Adam. A história da alegria: da Bíblia ao Romantismo tardio. São Paulo: Globo, 2010.

É assim que nos sentimos com o aceite, o compromisso e a paciência de todos que contribuíram para essa alegria.

Carinhosamente,

Deonir Luis Kurek & Tânia Maria Rechia Schroeder.
(Organizadores)

CAPÍTULO 1

CORPO E IMAGINÁRIO: EXPERIÊNCIAS NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL - GEPEIS

*Camila Borges dos Santos*¹

*Valeska Fortes de Oliveira*²

Sejamos gratos às pessoas que nos fazem felizes.
Elas são os jardineiros encantadores
que fazem nossas almas florescerem.

Na tentativa de tornar mais humana a docência, propomos a formação grupal pela ótica do corpo biográfico, entendido por Josso (2012, p. 27) como “[...] o acesso a esse corpo falante de minha história passada, presente e futura, através das sensações, das imagens, das visões animadas – espécies de sonhos acordados – das reminiscências, mas também das ideias e das escolhas [...]”, através das vivências, experiências³, lembranças e memórias que estão impressas no corpo. Concebemos que o corpo constitui o ser ‘se’ e somente ‘se’ o corpo não se separa da mente, sendo, portanto, uma totalidade, contemplando, desse modo, a premissa de que o corpo tem memória e que está associada às experiências mais significativas na vida de cada indivíduo. Nesse sentido, as recordações ficam marcadas em seu

¹ Atriz, doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM, professora do Curso de Educação Especial EAD/UAB, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/ UFSM. Contato: camilaborgessm@hotmail.com.

² Professora titular no Departamento de Fundamentos da Educação FUE/ UFSM. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/ UFSM. E-mail para contato: vfortesdeoliveira@gmail.com.

³ Termo usado no sentido de reflexão de si.

corpo, gerando mudanças por sensibilizar o estado afetivo e emocional de cada um.

Esta pesquisa foi realizada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Propomos esta análise com o anseio de contribuir na formação docente, de proporcionar a ressignificação das diferentes vivências, pelas experiências com o corpo biográfico. Pressuposta a imbricação que há entre corpo biográfico, imaginário, formação docente e grupo, buscamos investigar o entrelaçamento entre esses campos de conhecimento, ativando o imaginário dos integrantes do grupo de docentes para tornar seus corpos mais atentos e sensíveis, aguçando seus sentidos para um corpo receptivo e ativo. Para isso, tomamos como referência o entendimento de que não existem corpos mais sensíveis que outros, mas que existem alguns corpos mais atentos, receptivos aos sentidos e com uma escuta apurada para as suas significações.

Para que esse entendimento tenha validade é, contudo, necessário pensar em que contexto se encontra cada indivíduo, sua história de vida e em que imaginário ele se vê inserido. Cornelius Castoriadis (1982, p. 177) afirma que “[...] o mundo social é cada vez mais constituído e articulado em função de um sistema de significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado)”. O mundo é compreendido através das significações do que é imaginado, do que é efetivado, do que é instituído na sociedade e emerge como modo de ser e agir do sujeito social. Ocorre, entretanto, que este pensamento surge não para analisar o ser humano, mas para poder detectar seus obstáculos e suas virtudes, para explorá-lo em todas suas potencialidades.

Cada vez mais é citada a importância da educação na sociedade, visto que, como coloca António Nóvoa (1992, p. 14), “[...] uma grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas”.

Percebendo que as aprendizagens acontecem não só dentro da academia, mas por outros espaços e pelos mais variados meios, direcionamos nosso olhar para o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), que há 23 anos, alicerçado no Imaginário Social, vem trabalhando com a formação de professores.

Tomamos o GEPEIS como referência para esse trabalho, porque não é apenas um grupo de tarefa, mas de afetos, do estar-junto. Podemos vê-lo, assim, como um espaço / lugar físico, mas, sobretudo, simbólico. Os integrantes se colocam inteiros para o trabalho, tratando de conceitos como imaginação, sentimento, corpo e cognição. Por meio desse espaço, das leituras, dos debates, da inclusão dentro das rodas de discussão sobre os mais variados temas e do convívio com os colegas percebemos o quão importante é a formação no coletivo, mobilizada pelo dispositivo grupal.

O GEPEIS tem integrantes das mais variadas áreas do conhecimento e campos profissionais, o que contribui significativamente para a construção da convivência transdisciplinar, produzindo outras vivências, outras formas de pensar e novas relações no grupo. Como coloca Oliveira (2004, p. 92):

A característica marcante e constitutiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social foi e, continua sendo, a participação de pessoas com grande capacidade de determinação, liderança, competências, habilidades e saberes diversos. Esta grande diversidade, entre atritos e disputas, muitas vezes veladas, gera a necessidade da construção permanente de consensos mínimos entre o grupo.

Essa significação converge para as necessidades da formação docente, que extrapola apriorismos cognitivos; uma formação que não prescinde de laços afetivos, das aprendizagens mais sensíveis e que está comprometida com o desenvolvimento global do ser humano.

Por isso, o objetivo principal desta pesquisa foi compre-

ender e analisar as significações de integrantes do GEPEIS a partir do corpo biográfico e da confluência entre corpo/mente, procurando pensar possibilidades de um processo formativo na educação pelo viés do corpo como expressão de significações imaginárias, lugar de memórias e de sensibilidades. Destacamos, também, alguns objetivos específicos desta pesquisa, como construir e analisar, através de diferentes vivências corporais manifestas no GEPEIS, as relações de grupo, bem como os significados construídos a partir do corpo biográfico; conhecer, por meio das vivências corporais, o que cada corpo biográfico traz em si; conhecer e analisar as representações corporais que cada integrante possui enquanto indivíduo e membro do grupo.

A partir das ideias explicitadas acima, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Qual é o sentido e o significado do corpo biográfico na formação de integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria?

Para responder a essa e a outras questões que surgiram ao longo da pesquisa, utilizamos, como alicerce deste estudo, textos de autores como Cornelius Castoriadis, Marie-Christine Josso, Danis Bois, Gilles Ferry, Christine Delory-Momberger, entre textos de outros teóricos de relevância para os temas abarcados.

Percurso metodológico: os corpos e as significações imaginárias

Desafiamo-nos a pesquisar sobre o corpo na Educação. Com essa decisão surgiram muitas questões. Como trabalhar o corpo na Educação? Como acessar o corpo dentro do GEPEIS? De que forma mobilizar o grupo para se pensar corpo?

No ano de 2009, iniciamos, com o GEPEIS, as vivências corporais, definidas por Josso (2010, p. 190) como “[...] oportunidades ou potencialidades de tomadas de consciência e de aprendizagens de natureza aberta, evolutiva, maleável, auto-

poiética de nosso ser no mundo, que dispõe de um potencial enorme, ainda por descobrir com tantas aprendizagens a desenvolver”. Para isso, nas reuniões, que acontecem uma vez por semana com duração de três horas, no início de cada delas fazemos uma vivência, uma experimentação corporal. Primeiramente parecia um momento recreativo para o GEPEIS, entretanto os integrantes perceberam a importância dessa prática, fazendo dela um momento reflexivo e parte imprescindível do encontro semanal. Se, por alguma eventualidade, não era possível a vivência corporal, os integrantes a reivindicavam, em razão da falta que tal atividade fazia.

Partimos do objetivo, que era compreender e analisar as significações de integrantes do GEPEIS a partir do corpo biográfico e da confluência entre corpo/mente, procurando pensar possibilidades de um processo formativo na educação pelo viés do corpo como expressão de significações imaginárias, lugar de memórias e de sensibilidades.

Destacamos, aqui, uma importante premissa desta pesquisa, qual seja a de que ela buscou, dentro das vivências e da experimentação corporal, pontos de convergência, de confluência entre corpo e mente. Cada ser humano pode ser predominantemente corpo ou predominantemente alma, mas não pode estar um dissociado do outro, pois existem momentos de encontro entre corpo e mente e mente e corpo. Para isso, Castoriadis (2002, p. 212) afirma:

Por certo não há psique sem corpo. Perturbações suficientemente fortes do estado somático têm efeitos sobre o estado psíquico. Mas isso ainda não nos diz nada sobre a questão da causação e da determinação; isso nos diz apenas que uma das condições para que haja funcionamento psíquico é um certo estado somático. É tudo. Mas não que tal estado somático determina exatamente que eu diga aquilo que lhes estou dizendo agora.

Partindo da vivência corporal com o grande grupo, foi ne-

cessário criar um subgrupo para trabalharmos de forma mais intensa. Mas qual seria o critério de pesquisa para a escolha dos colaboradores, uma vez que o GEPEIS é um grupo que abrange uma variedade de áreas do conhecimento?

Pensando na necessidade de desenvolver a capacidade criativa do corpo na educação, optou-se por convidar colaboradores com a mesma formação, no caso, formados em Pedagogia. Também se optou por trabalhar com quatro pessoas, pela necessidade de algumas vivências serem realizadas em duplas e pela viabilidade posterior de análise de dados gerados pelas quatro participantes. O interesse e a disponibilidade em participar da pesquisa também serviram como critérios.

Definidos os critérios de pesquisa, elaboramos um convite com a seguinte pergunta: “Vamos juntos biografar nossos corpos?”. Encaminhamos o convite para as possíveis colaboradoras, que retornaram demonstrando interesse em participar da pesquisa.

O interesse pela pesquisa ocorreu efetivamente, pois o trabalho seria desenvolvido com integrantes do GEPEIS, o que liga as colaboradoras e seus corpos por laços afetivos, pela história de convívio, de partilha – que são características do grupo. O envolvimento com esse trabalho deu-se também pelo fato de que o estudo biográfico vem crescendo a cada ano dentro da educação e pelo fato de a pesquisa sobre o corpo biográfico ser um campo novo para a educação, o que despertou certa curiosidade e desafio para as colaboradoras. Desse modo, o trabalho sobre a história de vida foi o elo para a construção da história do corpo das participantes. Acerca da história de vida, Oliveira (2004, p. 18) destaca:

História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, “as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários

espaços cotidianos”.

Diante disso, o material produzido sobre história de vida foi organizado e trabalhado a partir da concepção hermenêutica. Para Delory-Momberger (2008, p. 56), “[...] a narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. Esse pensamento se completa quando afirma que

O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica; assim como o hermeneuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. Ele faz da vida vivida (*erlebtes Leben, Erlebnis*) o curso da vida (*Lebensverlauf*). (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Nessa perspectiva, a hermenêutica na História de Vida tem estreita relação com os acontecimentos mais significativos, que, no movimento de relembrar o passado, são determinantes ao devir, dadas as expectativas e as vontades que nele se imprimem. Pierre Dominicê (2010, p. 86) coloca que “O estudo biográfico, [...] apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise”. Assim muitos são os aspectos importantes da narrativa de uma história de vida. Por isso tudo e todos os citados fazem parte do processo de formação.

A História de Vida, mais do que um processo de formação, é um processo de criação, que contém significados imaginários, e que as autoras Oliveira e Peres (2009, p. 464) consideram como

[...] um motor do processo de investigação que tem o sentido de exercitar um ato de criação por meio

de uma postura conduzida pela curiosidade, por um ‘novo espírito científico’, como postula Bachelard, na perspectiva de que este parte de novos pressupostos epistemológicos e os exercita numa atividade que é mais do que simples descoberta: é criação (OLIVEIRA; PERES, 2009, p. 464).

Por meio da vivência e da livre experimentação, as colaboradoras integrantes do GEPEIS puderam ampliar sua visão sobre a importância de um corpo ativo, repleto de signos e de significados impressos pela vida, na história do corpo. Para isso, foi elaborado um roteiro com exercícios e jogos, com a intenção de que as vivências partissem da prática. Primeiramente, o corpo era colocado em ação, para jogar, brincar, experimentar e agir. Depois de possivelmente ter gerado uma qualidade diferente no corpo, é que colocávamos em forma de Roda de Conversa as percepções e sentidos aguçados na vivência. Ressaltamos que, quando nos referimos a um corpo com uma qualidade diferenciada, nós nos reportamos à experiência de atriz⁴, onde nossa atenção e sentidos estão conectados para concretizar o aqui e agora num corpo despertado e pronto para agir. Todas as Rodas de Conversas foram gravadas em MP3 e tiveram grande importância nas vivências, pois, como coloca Josso (2010, p. 171), “[...] dão acesso, entre outras coisas, a um conhecimento de si fonte da invenção possível de seu futuro, [...] ao pensa-

⁴ Tomamos como referência minha experiência como atriz durante a graduação em Artes Cênicas e, principalmente, no processo de criação do monólogo “Memórias” (2006), em que tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre o Método Laban de Qualidades de Movimentos. O pesquisador húngaro Rudolf Von Laban (1879-1959) defendia, em sua teoria, que o ator, sendo ele mesmo seu instrumento de trabalho – seu corpo, suas emoções, sua razão – direciona esses elementos no seu processo criativo com o objetivo de chegar ao estado de espontaneidade consciente. Ocorre que esse estado exige do ator a conquista de um corpo-mente orgânico em cena. Assim, encontramos, por meio da vivência criativa do movimento, uma qualidade de energia diferente no corpo do ator, responsável pela conquista de uma presença cênica, de um corpo consciente em ação. Uma vez adquirida essa energia, ao ator cabe sua manipulação, encontrando, nas qualidades do movimento, diferentes intenções na busca pela construção das ações.

mento reflexivo e a seus axiomas estruturantes”.

No decorrer da pesquisa, a utilização de registros fotográficos e de filmagens das vivências práticas serviu como complemento no processo investigativo para registrar as mudanças e as transformações que, possivelmente, ocorreram em cada colaboradora, servindo, desse modo, como instrumento reflexivo ao grupo.

Cada participante possuía um chamado “diário de bordo”. Nesse caderno foi possível registrar, de forma muito pessoal, as percepções sobre as vivências corporais, os sentimentos, as dúvidas, as reflexões, enfim, sobre todos os atravessamentos ocorridos durante o processo de pesquisa, o que também serviu como instrumento à construção de dados.

Depois de transcrever as Rodas de Conversa e de entrelaçar as transcrições com a reflexão das vivências, foi necessário um afastamento para a organização do material produzido até então. Adotamos um diário de bordo para registrar aquilo que o processo de pesquisa-formação estava produzindo como pesquisadoras dessas relações formativas/auto formativas. Cada encontro era marcado por descobertas, por emoções, por subjetividades, e isso acarretou a reescrita da nossa história de vida, pois os sentidos e os significados já estavam proporcionando outras formas de pensar, de sentir e de tomar consciência dos saberes e das significações imaginárias que a relação entre corpo e formação docente foi se estabelecendo.

A esse respeito, Josso (2010, p. 33) coloca o entendimento de que

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Muito além da aquisição de informações, a pesquisa-for-

mação, como metodologia de pesquisa e de formação, estabeleceu um processo de aprendizagem reflexiva, de escuta sensível e de criação de novas significações a partir do vivido. Nesse sentido, Josso (2010, p. 247) afirma:

A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com essa amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentam ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento. São esses os desafios simultâneos da pesquisa e da formação.

Acreditamos, assim, ter viabilizado um tempo e um espaço para que, como aprendentes, pudéssemos refletir em um fazer e em um pensar diferentes através do corpo. Os desafios da pesquisa-formação estão, justamente, na capacidade de transformação e de compreensão de si, do processo de formação e da aprendizagem na construção de sentidos e de percepções.

Algumas reflexões sobre o corpo biográfico na educação

O grupo sempre se apresentou de forma receptiva e participativa às propostas lançadas pelos seus integrantes, sempre se dispôs a experimentar diferentes vivências. Não foi diferente quando convidamos o grupo para fazermos as vivências corporais – todos acolheram o novo desafio.

Inicialmente, as vivências, que aconteciam na primeira parte de cada reunião, eram como um momento de integração e descontração. Com o passar do tempo, os participantes foram tornando aqueles instantes como uma preparação às discussões

que constituíam as reuniões, realizando, assim, as atividades de maneira mais intensa e centrada. Além de mediar as vivências corporais e de aprofundar o tema sobre o corpo biográfico, buscamos entrelaçamentos teóricos que me ajudassem a defender a ideia inicial, de que o corpo tem memórias e que essas estão inscritas nele como marca do vivido e do experienciado.

Na medida em que aprofundávamos a teoria sobre a memória do corpo entrelaçando com o imaginário, percebíamos a necessidade de compreender as significações imaginárias presentes em cada corpo. Desse modo, para que pudéssemos analisar as significações a partir do corpo biográfico, era necessário antes compreender que significações tinham esses corpos, e nossa via de acesso eram as vivências corporais. Tais vivências geraram oportunidades de tomadas de consciência, possibilitando a cada colaboradora compreender-se para além de um “corpo-tarefa” e, sim, como um “corpo potencialmente criativo”.

Com o tempo fomos pisando em terreno mais sólido e compreendendo melhor as teorias que nos acompanhavam, não só agora, nesta pesquisa, mas em todo o processo formativo. Fomos ainda percebendo que, quando os corpos se levantam das cadeiras, ao redor de uma mesa, e passam a se experimentar de forma mais ampla, há aprendizagens de todas as ordens, ampliando nossos repertórios cognitivos e afetivos, como um conhecimento de si, e do outro, que faz parte do grupo.

A partir de uma cuidadosa seleção de jogos, de exercícios e de atividades para as vivências corporais, pudemos delinear e concretizar pressupostos teóricos. Quando nos valíamos da empiria, pudemos compreender, de forma consistente, o que grandes escritores, como Cornelius Castoriadis, Marie-Christine Josso, Danis Bois e Christine Delory-Momberger teorizavam em seus livros. Para que pudéssemos alcançar essa compreensão tivemos quatro colaboradoras, que, lançando-se no desconhecido, contribuíram para a pesquisa, demonstrando que o corpo tem memória, impressa nele, como marca do vivido, e, também, que as práticas das vivências corporais possibilitam

um “alargamento da consciência” (JOSSO, 2012, p. 21), bem como uma ampliação do repertório corporal, tornando o corpo mais sensível e receptivo.

As protagonistas desta pesquisa foram integrantes do GEPEIS – representadas como Fone de Ouvido: música, liberdade; Tênis: conforto, disposição; Coração: corpo, emoção; e Sapatilha: ritmo, paixão. Essas representações contribuíram neste trabalho com um corpo disponível e acessível. Durante as Rodas de Conversa elas trouxeram reflexões muito significativas, como podemos verificar. Coração: *“Sabe que eu tô gostando demais, não sei se é porque a gente tá aqui, depois vai terminar e daí vai dizer: ‘Agora que eu tava gostando, acabou’ [...]”*. Fone de Ouvido: *“É! Quando acabar, a gente vai sentir falta”*. Essas falas revelam o entendimento que as colaboradoras construíram em relação aos seus corpos: o da necessidade de compreender-se e de explorar-se continuamente através do corpo.

A relação de grupo foi outra importante consideração registrada nas Rodas de Conversa, consideração que trago neste momento com o seguinte diálogo: Sapatilha – *“A gente tem uma relação, [...] tem uma relação de confiança entre nós todas”*; Coração – *“Só que tem uma coisa que eu penso, que isso aí não se dá do nada, eu acho que essa coisa da gente tá disposto a fazer, começou lá no grupo, começou com aquele dia que a Camila propôs”*; Sapatilha – *“É, e a gente já se conhece, já tem convívio, já tem toda uma... alguma outra coisa além, que já nos uniu”*. Essa conversa revela os laços afetivos construídos dentro do GEPEIS, confirmando que o grupo não é somente executor de tarefas e, sim, um grupo de amizades, de sentimentos e de emoções.

Desse modo, acreditamos que todo o processo de vivências e de experiências serviu, além de ampliar as possibilidades criativas do corpo, também como um significativo caminho de autoconhecimento. Essa questão faz suscitar a importância da reflexão de ter “conhecimento de si mesmo”, de olhar para si mesmo. Entretanto, queremos enfatizar a importância desse processo quando falamos de conhecimento de si na formação

docente. O pensamento de olhar e de compreender a si mesmo é um desafio para qualquer ser humano. Então penso que, para o professor, essa tarefa torna-se mais complexa e extremamente necessária. O professor é mediador do desenvolvimento, do conhecimento, o elo de acesso às descobertas de seus alunos, por isso é necessário um maior desprendimento e empenho com o cuidado de si mesmo. O que, diferentemente, constatamos é fragilidade na formação global desse profissional.

Diante dessa pertinente reflexão, acreditamos que o espaço criado durante as vivências desta pesquisa foi voltado para a formação e para atentar para o cuidado de si mesmo. Creemos que foram gerados espaços e possibilidades para que esse processo de conhecimento de si mesmo se tornasse mais contundente e fortificado. No decorrer da pesquisa e das vivências corporais, nesse processo se percebeu o quanto é importante, para os professores, tanto na escola quanto no Ensino Superior, serem implementadas essas experimentações, pois é por meio delas que o corpo sensível e receptivo poderá construir conhecimento.

Narrar-se pelo viés do corpo é um desafio à formação dos professores, uma vez que grande parte deles se preocupa apenas com o trabalho cognitivo instrumental, despercebendo-se das significações que o corpo traz em si impressas: marcas, memórias e saberes. Se a formação não é vista por esse prisma corporal, adia-se a oportunidade dos acontecimentos, o instante de despertar outros saberes no corpo biográfico. Está na eminência de ocorrer o cuidado com o corpo no sistema educacional. Daí decorre a importância de trabalhar, dentro dos cursos de formação inicial de professores, um currículo preocupado com o desenvolvimento global do professor pela via sensível, que é o corpo. Para os professores que já estão em exercício, que tenham em sua formação continuada, momentos de suspensão e de atenção para com o corpo, fazendo emergir sentidos e significados.

As aprendizagens vividas com o trabalho de memória do corpo a partir das vivências corporais possibilitaram, a cada

colaboradora, a compreensão do conceito de formação/auto-formação, permitindo a reflexão de suas práticas docentes, de seus processos de formação e de eternas aprendentes do conhecimento de si.

Nosso entusiasmo está em perceber que essa tomada de consciência não foi privilégio só das colaboradoras, mas nossa também, quando nos deparamos com as aprendizagens vividas nesse processo de pesquisa-formação. Ao longo da investigação, aprendemos a perceber e a escutar o corpo, tanto o das colaboradoras quanto o nosso próprio. Aprendemos também a perceber, de forma mais sensível, os sentimentos, as emoções, as limitações, as ausências de cada uma e mesmo as nossas próprias. Aprendemos que tudo o que vivenciamos é texto, o dito e o não dito, o agir e o não agir, o se colocar na situação e o permanecer na “zona de conforto”.

Desse modo, esta pesquisa foi formativa tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. Experenciamos grandes e importantes momentos, o que possibilitou mais do que nos descobrirmos com um corpo pleno, com um corpo consciente, com um corpo sensorial, pois nos possibilitou descobrir, efetivamente, a globalidade do ser humano e suas potências criativas através do imaginário.

REFERÊNCIAS

BARBA, E. **A Canoa de papel**. Tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOIS, D; JOSSO, M; HUMPICH, M. **Sujeito Sensível e renovação do eu**. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus, 2008.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. In: VICENTINI, P.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Revista Educação e Realidade: Cuidado Humano e Educação,** Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 1-336, jan./abr. 2012.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria de Vecchi e Maria Sílvia Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: _____.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Vida de professores**. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, V; PERES, L. Dois grupos de pesquisa...falas convergentes...imaginários que se aproximam. **Revista Educação**, v. 34. n. 3, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, V (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

_____. Fortes de. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, L. M. V. (Org.). **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2004.

CAPÍTULO 2

DEVANEIOS SOBRE MONSTROS E POETAS

*Deonir Luis Xurek
Ludmilla Xujat Witzel*

[...] a idéia de que um castelo de vento dura mais que o vento de que é feito dificilmente se despegará da cabeça, e é bom que seja assim, para que se não perca o costume daquelas construções quase eternas.

Machado de Assis

Qual é o monstro que assombra o homem? Para Augusto dos Anjos, a consciência humana está metamorfoseada em morcego. Para alguns surrealistas, trata-se a lógica do homem-máquina e da razão decadente produtora de morte e de destruição sob vestes de progresso. Para Sartre, o monstro, ou seja, o nosso inferno são os outros. Para alguns é a morte, para mais uns é a solidão, para outros, a multidão. Flanando entre mil tessituras, cada homem, como universo de si e abrigo do mundo, da história e de todos os eus que o falam e que por ele são ditos, é “assombrado” por uma quimera.

Nesta escrita, falamos sobre a imperativa mente e, na tentativa de sermos generosos, ousamos, menos categorizá-la, fichando os grandes pensadores que se debruçaram sobre ela, embora isso seja impossível em alguns momentos, e mais observá-la, no diálogo com a imaginação e com a suavidade que há em, simplesmente, observar, como quando as mãos colhem flores sem se dar conta disso¹. Embora saibamos que há sempre uma vaga impressão nos afirmando coisas, buscando sentidos, contextualizando; é também sobre esta linha entre ser e não ser consciência, entre ter e não ter razão, que a mente ergue muros,

¹ Disponível em: <<http://lelivros.win/book/baixar-livro-poemas-completos-de-alberto-caeiro-fernando-pessoa-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

paredes, criando e escondendo monstros que se nos revelam mais humanos. Tendo em vista a tentativa de desafiar a formalidade da escrita austera e fria que, muitas vezes, entendemos como a única possibilidade de expressão científica, este conjunto de palavras se debruça sobre a poesia do real e sobre o onírico para validar-se, iluminando, a partir daí, os cantos que abrigam os monstros que nos assombram e nos constituem. Assim, ao trazermos trechos de textos ou de poemas, sempre estaremos pensando a partir das imagens evocadas pela palavra escrita como expressão do humano e de seus monstros.

Se for difícil lembrar-se da primeira vez em que se sonhou, o mesmo não acontece com o primeiro pesadelo, entre os cinco e os seis anos de idade, quando, após ter perdido o pai, uma menina sonhava com um penhasco, uma imagem semelhante a esta...



Crepúsculo, Nerval Antonio Witzel, 1981.

A imagem pintada pelo pai e que adquire tonalidades vulcânicas no misto entre memória e imaginação do que sobrou

do sonho se remexe no pensamento há, pelo menos, dez anos. Nesse sonho tão simbólico foi ela quem matou o pai, logo após não chorar no velório na tentativa de demonstrar força para sua mãe. Ainda meio nublada, a consciência se apresenta.

Uma gaveta vazia, como poetiza Bachelard, é “inimaginável, pode apenas ser pensada”. Assim, por mais que toquemos nas coisas, sempre tentamos “meditar sobre o elemento”. Habitantes de lugares inabitáveis pela ação do devaneio, buscamos imagens que nos façam pequenos para vivê-las. À luz da pura racionalidade nos parece pouco provável falar das experiências humanas e da própria existência. Nosso cachorro pensamento é imaginação de ninhos e de conchas, mas sempre em ritornelo, caosmos.

As monstruosidades que permeiam o humano apresentadas aqui, portanto, transitam entre a noção de belo, o tempo, a inspiração poética, o amor e a miséria humana, a efemeridade, o desejo, a solidão; para tanto, elegemos alguns poetas e teóricos para conversar e nos auxiliar na tarefa de ilustrar, exemplificar e fundamentar nossa visão sobre monstros. Entramos, portanto, no campo do simbólico, onde as coisas são representações de algo, não possuem um significado em si. Aqui nos apoiamos em Durand. Para ele:

A consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo. Uma, direta, na qual a própria coisa parece estar presente na mente, como na percepção ou na simples sensação. A outra, *indireta*, quando, por qualquer razão, o objeto não pode se apresentar à sensibilidade “em carne e osso”, como, por exemplo, nas lembranças de nossa infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte, na inteligência da volta dos elétrons em torno de um núcleo atômico ou na representação de um além-morte. Em todos os casos de consciência indireta, o objeto ausente é *re-(a)presentado* à consciência por uma *imagem*, no sentido amplo do termo.²

² DURAND, G. **Imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988. p. 11-12.

Voltamos à menina que matou o pai em sonho. A representação indireta da consciência manifestada pelas lembranças da infância, sempre meio nubladas, pode se tornar uma criadora de imagens. Longe de ser a gaveta vazia bachelardiana, a gaveta que abriga essas memórias está abarrotada. É, portanto, algo além daquilo que pode ser apenas pensado. Ela é imaginativa e habita os lugares que a constituem por meio dos devaneios e da criação de imagens, mas não estamos aqui para categorizar esse turbilhão ou identificar traumas, e sim para deixar que uma linha invisível e indivisível retome essas memórias que iluminam certos cantos escuros pela fluidez da escrita no desafio de expressar parte das monstruosidades que nos habitam.

Se considerarmos, de acordo com a fenomenologia bachelardiana, que é “[...] graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas [...]” e que, “[...] se a casa se complica um pouco, se tem porão e sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados [...]” e para os quais voltamos durante toda a vida em nossos devaneios.³ Se considerarmos ainda que, nesse deslocamento, ou, para usar um termo deleuse-guattariano, nesse ritornelo, que nos situa num espaço determinado mas que também nos lança para fora, nosso “inconsciente estagia”⁴, remetendo-nos aos sonhos e aos devaneios, numa simbiose entre os espaços físicos e os metafísicos que criam imagens, perceberemos a complexidade que abriga o humano.

Eis que surge a imagem outonal no escavar de certas memórias pela atuação da imaginação. Que bela estação é o outono! Quando fomos tomados pela primeira vez pela sensação de outonal? Hoje, sentindo o cheiro dessa estação, nossas memórias voam, os devaneios tomam-nos e passeamos pelas primeiras descobertas românticas, o primeiro amor, as tardes regadas a mate com leite, os filmes, os entardeceres no telhado – quando estiver um “pingo” mais próximo do céu elevava os pensa-

³ BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores XXXVIII, p. 202).

⁴ Idem, p. 203.

mentos e nos aproximava de algum acalanto que já não nos confortava com os pés firmados no chão. O chão agora era zona de conflito, desilusões de amor, crises familiares, responsabilidades, consciência de mundo, aquele projetar-se na existência, aquela náusea, aquele sentimento de que há muito no mundo e de que somos demasiadamente pequenos e impotentes diante dele, assombrados por nossa própria consciência. Dias de outono, sentimentos de outono, sua insustentável leveza ressoando aqui e ali, e que maravilhoso é observar que um sentimento não habita somente em nós, pois “discretos, silenciosos, chegaram os dias lindos”, anunciou Drummond.

Com Baudelaire⁵, em “Confiteor do artista”, encontramos um céu de outono menos azul. Na verdade, é justamente esse azul que, se impondo, vai encerrar no homem a consciência de sua miniatura diante da natureza, pois, “penetrantes até doer”, as imagens desse céu levam o homem ao fundo dos devaneios, fundo no qual o eu se perde. A agudeza do infinito projeta o homem num mergulho que parte da paisagem exterior, permeado de um azul que se penetra a ponto de perder as marcas que separam céu e mar quando os observamos da praia (ou da ilha). Assim, solidão e silêncio tomam o homem, que se coloca, pois, na condição de ilha diante do infinito. Que pintura não faria Salvador Dalí dessa imagem?! Em meio a isso, uma pequena vela tremulante que nos compele a pensar que de nada adiantou a ousadia de Prometeu ao roubar o fogo e entregá-lo aos homens. Toda a nossa tecnologia e os tão enaltecidos polegares opositores ainda são insuficientes diante da natureza em sua grandiosidade e complexidade. A pequena chama da vela, nesse caso,

⁵ Os textos de Baudelaire utilizados aqui estão disponíveis no site: <<https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016. Devido ao fato de que a respectiva edição traduzida disponibilizada na internet não contém paginação e referências, as citações desse autor que aparecem, neste texto, não apresentarão número de página e ano. Os poemas compõem a obra *Pequenos Poemas em Prosa*, publicada pela primeira vez em 1869 e que ganhou uma tradução para o português pela editora da Universidade de Santa Catarina em 1988.

ilustra o sentimento do eu-lírico diante da consciência de sua pequenez e invoca em nós a polaridade do porão e do sótão bachelardianos:

Em lugar de enfrentar o porão (o inconsciente), “o homem prudente” de Jung busca coragem nos *álbis* do sótão. No sótão, camundongos e ratos podem fazer seu alvoroço. Quando o dono da casa chegar, eles voltarão ao silêncio de seu buraco. No porão seres mais lentos se agitam, menos apressados, mais misteriosos. No sótão, os medos se “racionalizam” facilmente. No porão, mesmo, para um ser mais corajoso que o homem evocado por Jung, a “racionalização” é menos rápida e menos clara; não é nunca definitiva. No sótão, a experiência do dia pode sempre apagar os medos da noite. No porão há escuridão dia e noite. Mesmo com uma vela na mão, o homem vê as sombras dançarem na muralha negra do porão.⁶

Chamamos atenção para o fato de que Baudelaire opõe o pensamento à música, pois, quando o eu lírico pensa e é pensado pela ação do devaneio no qual seu eu se perde, o processo se dá, mas “musicalmente e pitorescamente sem perspicácias, sem silogismos, sem deduções”, apontando para o privilégio de ser a arte algo superior às fórmulas positivas e cartesianas, embora saibamos, é claro, que um conjunto de técnicas e formulações busca, desde os primórdios, descrever ou facilitar a criação artística, na música a teoria musical, na pintura as técnicas de perspectiva, luz e sombra, enquadramento, por exemplo. Mesmo assim, muitos músicos e pintores se inserem na arte intuitivamente e é comum nossa história ressaltar a genialidade de poetas, de músicos e de pintores frisando, como característica de suas biografias, a não inserção nas técnicas convencionadas e nos ambientes acadêmicos.

Esse dissolvido eu lírico salta “[...] de um agenciamento a um outro, em prol de um esvaecimento, transpondo um va-

⁶ BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores XXXVIII, p. 209).

zio [...]”⁷ no qual os pensamentos “[...] que saem de mim ou se projetam das coisas cedo tornam-se intensos demais”⁸. A musicalidade, portanto, que permeia o processo de consciência do eu atuando em ritornelo e seu motivo “[...] pode ser a angústia, o medo, a alegria, o amor, o trabalho, a marcha, o território..., mas, quanto ao ritornelo, ele é o conteúdo da música⁹ e essa musicalidade, percebida pelo eu lírico, o levará a uma questão que encerra seu devaneio:

E agora a profundidade do céu me consterna; sua limpidez me exaspera. A insensibilidade do mar, a imutabilidade do céu me revolta... Ah! Será preciso sofrer ou fugir eternamente do belo? Natureza, feiticeira impiedosa, rival sempre vitoriosa, deixe-me! Pare de tentar os meus desejos e meu orgulho! O estudo do belo é um duelo em que o artista grita de medo antes de ser vencido¹⁰.

O monstro se apresenta pela possibilidade de se compreender diante da natureza e a impossibilidade de fugir dela, já que ela está a aticar os desejos e o orgulho deste homem que, embora almeje distanciá-la, em todo momento a contempla, sentindo-se impotente, porém instigado, desafiado. O artista (que representa para nós uma metáfora do homem que habita sua existência no trânsito entre o porão e o sótão), nesse ínterim entre a vontade de potência e a consciência de um fracasso, entre o sonho irracional e a vontade racional, embora grite de medo antes de ser vencido, não deixa de ir até as últimas consequências de sua desgraça. Assim como na arte, na vida. A mons-

⁷ DELEUSE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs** - Capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 50.

⁸ BAUDELAIRE, C. **Pequenos poemas em prosa**. Disponível em: <<https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

⁹ Idem, p. 88.

¹⁰ BAUDELAIRE, C. **Pequenos poemas em prosa**. Disponível em: <<https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

truosidade está, portanto, nessa consciência de que, mesmo consciente, não consegue se desvencilhar do encanto. Atraídos pela beleza, pelo desejo, pelo encanto, João e Maria quiseram entrar na casa da bruxa, atraídos pela vontade de vida, pela sede de conhecimento, pelo amor. O homem avança todos os dias em direção ao precipício, seja ele a morte, a noção frágil de si diante do conhecimento total e universal ou a desilusão amorosa. Triste fatalidade, no entanto bela pela tragédia que encerra.

Em “O quarto duplo”, “[...] um quarto que parece um devaneio, um quarto verdadeiramente espiritual, onde a atmosfera estagnante é ligeiramente tingida de rosa e azul [...]”¹¹, o poeta nos apresenta o papel da consciência, mas agora, diante de estados alterados de consciência. De forma análoga, podemos pensar uma metáfora entre um estado de meditação dado a partir da inspiração poética e a saída do devaneio na lúcida consciência que se instaura por meio da crueza do real. Por outro lado nos apresenta ainda a ditadura do tempo sobre a vida humana e nossa apatia ou inércia mesmo diante dessa consciência, empurrados que somos para a realidade pela razão. Pela ação do devaneio, “[...] a alma toma um banho de preguiça, aromatizada pelos pesares e o desejo. É algo de crepuscular, de azulado e de rosado; um sonho de volúpia durante um eclipse”¹².

Se é verdade que habitamos os espaços assim como eles nos habitam... Para Bachelard, a casa é imaginada como um ser vertical. Ela se eleva: “É um dos apelos à nossa consciência de ‘verticalidade [...]’¹³”, justamente porque nela se expressa a polaridade entre sótão e porão. O porão é, nesse sentido, o “[...] ser obscuro da casa, o ser que participa das potências subterrâneas

¹¹ _____. **Pequenos poemas em prosa**. Disponível em: <<https://ieda-magri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

¹² _____. **Pequenos poemas em prosa**. Disponível em: <<https://ieda-magri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

¹³ BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores XXXVIII, p. 208).

[...]”, o qual possibilita uma relação direta entre o inconsciente, os sonhos, as lembranças de infância, esses cantos escuros e nublados que habitam o homem. Desse modo, sonhando com o porão, “[...] concordamos com a irracionalidade das profundezas [...]”, pois que, “[...] com os sonhos na altitude clara estamos, repitamo-lo, na zona racional dos projetos intelectualizados. Mas ‘o habitante apaixonado aprofunda o porão cada vez mais, tornando-lhe ativa a profundidade’. O fato não basta, o devaneio trabalha. Ao lado da terra cavada, os sonhos não têm limite”¹⁴.

O fato aqui é que o “[...] sonho do porão aumenta invencivelmente a realidade”¹⁵. Mediante essas imagens, tencionamos observar que algumas das monstruosidades do humano assumem, em sua profundidade, uma “representação” dos devaneios possibilitados pelas complicações inerentes ao espaço em que habita e pelo qual acaba sendo habitado e isso se evidencia, nessa perspectiva, na relação entre os sonhos obscuros do porão e a iluminação que ofusca na claridade do sótão. O insondável fundo onírico que habita as imagens poéticas se manifesta aqui pelas relações não dicotômicas, mas rizomáticas, entre essas duas possibilidades de tomar consciência para abordar o todo humano, entre porão e sótão, e as monstruosidades que encerram em si quando se apresentam para nós.

Investindo o ambiente do onírico, o espaço físico adquire tonalidades de sonho e o eu lírico confortável afirma que, “[...] relativamente ao puro sonho, à impressão não analisada, [relativamente a isso] a arte definida, a arte positiva é uma blasfêmia. Aqui tudo tem suficiente clareza e a deliciosa obscuridade da harmonia”¹⁶. O ambiente revestido de aromas, flutuante e leve embala o espírito sonolento e o abriga ao calor, e, nessa

¹⁴ Idem, p. 209, grifo nosso.

¹⁵ Idem, p. 210.

¹⁶ BAUDELAIRE, C. **Pequenos poemas em prosa**. Disponível em: <<https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

embriaguez, eis que surge:

Sobre esse leito está deitado o Ídolo, a soberana dos sonhos. Mas como ela está aqui? Quem a trouxe? Que poder mágico instalou-se nesse trono de devaneios e volúpia? Que importa! Ei-la! Eu a reconheço. São esses olhos cuja flama atravessa o crepúsculo; esses sutis e terríveis olhares que eu reconheço em sua assustadora malícia! Eles atraem, eles subjagam, eles devoram o olhar do imprudente que os contempla. Já estudei muitas vezes essas estrelas negras que comandam a curiosidade e a admiração.

Por qual demônio benevolente devo eu ter sido envolvido assim de mistério, de silêncio, de paz e de perfumes? Ó beatitude! Isso que nós chamamos geralmente de vida, mesmo em sua expansão mais feliz, nada tem de comum com essa vida suprema que, agora, eu conheço e saboreio minuto a minuto, segundo a segundo. Não! Não há mais minutos, não há mais segundos! O tempo desapareceu; é a Eternidade que reina, uma eternidade de delícias ¹⁷

Surgido como dos sonhos infernais, um espectro que transporta o eu lírico do devaneio e projeta-o na realidade, podendo ser qualquer um ou se manifestar sob diferentes roupagens e que espanta toda a atmosfera onírica, paradisíaca e mágica. O ambiente adquire sua tonalidade costumeira, os móveis são toscos e empoeirados, o cheiro é fétido, o horror se instala e, em meio à podridão, num espaço estreito, mas repleto de desgostos, o único objeto que lhe sorri é garrafinha de láudano (seria Baudelaire um dos “primeiros” surrealistas?). Quando o tempo reaparece e reina soberano, quimeras e monstruosidades imperam e investem sobre o ser lembranças, arrependimentos, espasmos, medos, angústias, pesadelos, cóleras e neuroses que, saltando como um pêndulo, afirmam ao homem:

¹⁷ Idem.

“Eu sou a Vida, a insuportável, a implacável Vida”. Só há um Segundo na vida humana com a missão de anunciar uma boa nova, a boa nova que causa em cada um de nós um medo inexplicável. Sim! O Tempo reina, ele retomou sua brutal ditadura. Ele me empurra, como se eu fosse um boi, com seu duplo agulhão. “Eia! Vamos, então, burrico! Sua então, escravo! Vive, então, condenado¹⁸”.

Condenados que somos a existir na realidade nua e crua, imperativa e monstruosa, percebemos, como passageiros, os momentos sublimes nos quais o devaneio se apropria de nós e nos precipita em experiências singelas que opõem, infelizmente, a realidade (ou a razão) a qualquer coisa de mais aconchegante. De fato, aqueles que ampliaram os níveis do real, considerando a imaginação e/ou o sonho como parte fundamental desta realidade que vivenciamos, podem certamente deslocar-se com mais sutileza e fugir do binarismo imperante que dicotomiza a atmosfera entre racional e irracional.

Mesmo assim, não há como negar um certo mal-estar que se instala entre o ser e a sociedade, com suas normas, leis, burocracias, seus espaços proibidos física e metafisicamente, que nos habitam desde a tenra infância e nos impelem, desde muito cedo, de buscar os abrigos para fora daquilo que chamamos de realidade, seja pela busca de estados de alucinação proporcionados pelas drogas, seja pelo exílio, seja pela marginalidade. Em qualquer demonstração que se esquive daquela incentivada pelos meios que podam e tolhem o homem, a fuga dos manuais de boa conduta, portanto, tende comumente ao antagonismo. Uma nova suavidade, no entanto, a porosidade e a esfacelção dessas linhas difíceis de romper, foram alcançadas por filósofos do imaginário, ou filósofos da desterritorialização, que, antes de buscarem apontar oposições binárias nas experiências do humano, podem aproveitar certas polaridades para promover re-

¹⁸ Idem.

lações rizomáticas entre as coisas, sem hierarquias, mais livres, proporcionadas pela consciência de complexidade que rege as relações.

De todos os monstros que habitam o real-imaginário do homem, sempre pela profunda relação entre o eu e o outro, elegemos o amor como expressão máxima de beleza monstruosa, de liberdade que vicia, de cura que adoece. Não se trata de agregar opostos ou de sincronizar binarismos, posto que o amor é multiplicidade que não pode ser rotulada se não para matá-lo. Quando enchemos o amor de explicações, não amamos. Amar parece ser aquilo que não se explica, não se justifica, é motivo de riso se dito em voz alta. Quem, em sã consciência, ousaria proclamar seu amor aos quatros ventos? Apenas os loucos, mas isso é assunto pra outra história. Sem contar os usuários do Facebook, que apresentam o amor mais como um espetáculo e como sinônimo de felicidade, parece-nos que gestos de amor são feitos de silêncio, são feitos de segredos e com certa consciência de serem ridículos, mas, certamente, longe de serem feitos apenas de momentos felizes. O “[...] ter com quem nos mata, lealdade [...]”¹⁹ reflete a monstruosidade de termos consciência de que o amor não é apenas um bálsamo e de que nem sempre (para não dizer nunca, pois estamos otimistas hoje) tem final feliz. Pablo Neruda, em *Cem Sonetos de Amor*, desenha, com a sensibilidade sutil do poeta, aquilo que chamaríamos de o não-território do amor, por sua aparente fluidez, um certo ritornelo²⁰ que o

¹⁹ CAMÕES, LV. Amor é fogo que arde sem se ver. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/biografias /amor_e_fogo.htm](http://www.suapesquisa.com/biografias/amor_e_fogo.htm)>. Acesso em: 5 set. 2016.

²⁰ Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado, onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar “linhas de

amante promove:

Saberás que não te amo e que te amo
 pois que de dois modos é a vida,
 a palavra é uma asa do silêncio,
 o fogo tem sua metade de frio.
 Amo-te para começar a amar-te,
 para recomençar o infinito
 e para não deixar de amar-te nunca:
 por isso não te amo ainda.
 Amo-te e não te amo como se tivesse
 em minhas mãos a chave da felicidade
 e um incerto destino infeliz.
 O meu amor tem duas vidas para amar-te.
 Por isso te amo quando não te amo
 e por isso te amo quando te amo²¹.

Se “ter nas mãos a chave da felicidade e um incerto destino infeliz” retoma certa consciência do envenenamento pelo amor, seu quê de tóxico, se as placas que indicam os caminhos são as mesmas que limitam, se os muros que protegem são os mesmos que aprisionam, também aos amantes chegará o não mais amar, aos contentes a infelicidade, à vida, a morte. Entre essas aparentes dicotomias, há, porém, algo de múltiplo que não as deixa encerrar-se no antagonismo binário, nesse constante não amar (para não citarmos o ódio), tendo amado ou amando muito. Parmênides ficaria confuso ou, melhor, para ele, tal afirmação seria impossível, amar e não-amar!? Não amar seria não-ser e o não-ser não é, mas não estamos aqui para concordar com ele, estamos falando de devir-amor, brincando com conceitos de-leuse-guattarianos e, portanto, resgatando o grande opositor de Parmênides, Heráclito, o mais generoso em sua concepção de

errância”, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes. (DELEUSE; G, 1997. p. 101-102)

²¹ Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/para-nao-deixar-de-amar-te-nunca-pablo-neruda>> Acesso em: 6 set. 2016.

ser, sob nosso ponto de vista. Assim, sobre o conceito de devir, consideramos:

De certa maneira, é preciso começar pelo fim: todos os devires já são moleculares. E que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.²²

Nesse âmbito, o não ser do amor, quer nos parecer, é sempre condição de vir-a-ser, sempre pluralidade (repare que não falamos em ambiguidade), permanência da mudança, devir; velocidade e lentidão, movimento e repouso. Pensamos nos iludidos, que acreditam ser o amor um mar de rosas, pobres sofredores, comedores de pílulas para dormir e acalmar, suspirando, mas não de cansaço ou tédio, suspirando enganados, sob efeitos alucinógenos, nublada é sua percepção; damo-nos conta, no entanto, de que talvez seja essa a graça, porque, no fundo, iludidos ou não, algo sempre pisca em algum canto para nos alertar sobre as nocividades do amor, e mesmo assim não conseguimos frear a besta-fera, não sem um esforço incomum, muitas vezes vão.

Mas, e o amor? Será que o amor acaba ficando retraído diante de tantos sacrifícios? O amor foi excluído de nossas vidas... Sim, isto é um grande contrassenso, o maior dos paradoxos, porque vivemos em busca do amor e, enquanto o buscamos, nós nos esquecemos dele.

²² DELEUSE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**- Capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora. 34, 1997. p. 55

Por isso que Manoel de Barros escreveu as seguintes palavras:

Um monge descabelado me disse no caminho: ‘Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha idéia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as taperas abrigam. Porque o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. [...]. Digamos a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo’. E o monge se calou descabelado.²³

Não sabemos bem como explicar, mas em poemas como esse é que entendemos as ideias de Bachelard e todo seu esforço para mostrar a importância dos poetas. No livro “A Poética do Devaneio” ele escreveu assim:

Um grande verso pode ter grande influência na alma de uma língua. Ele desperta imagens apagadas. E, ao mesmo tempo, sanciona a imprevisibilidade da palavra. Tornar imprevisível a palavra não será uma aprendizagem de liberdade? Que encanto a imaginação poética encontra em zombar das censuras! Antigamente, as Artes Poéticas codificavam as licenças. Mas a poesia contemporânea colocou a liberdade no próprio corpo da linguagem. A poesia surge então como um fenômeno de liberdade.²⁴

²³ Parte do poema *Ruína*, do livro “Ensaaios Fotográficos”. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 31. A propósito: *monturo* é um lugar onde se deposita o lixo.

²⁴ BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 11.

Seguindo em devaneios com esses suportes teórico-poéticos, podemos nos perguntar sobre o trabalho da imaginação rivalizando com a memória. A menina de quem falamos, que teve a experiência da morte do pai, poderá entender sua sina e confortar-se? De que maneira?

Como apropriar-se da grandeza de ver um céu e perceber que já não há mais abismo, mas um aconchego por entender que seu pai é parte do céu azul de outono? Como transitar com leveza entre as lembranças do porão de vida e a tentativa de compreendê-las racionalmente no sótão de sua consciência? O modo como a memória atua nela desenha um caminho sinuoso e ela não consegue, por mais que tente descrevê-lo, mas sabe que é da sua vida presente o ponto de partida: ela está preocupada com certas coisas e então a sua imaginação ativa certas memórias e ela sonha as relações entre elas e se constitui a partir desses devaneios. Vejamos como Bachelard descreve esse processo:

O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza, desde a origem, os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. [...] Para viver os valores do passado é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação psíquica que é o devaneio, na paz de um grande repouso. Então a Memória e a imaginação rivalizam para nos devolver as imagens que se ligam à nossa vida.²⁵

Gostaríamos de dizer que se, por acaso, causamos algum tipo de sensação esquisita com estas palavras, talvez incompreensão, não se assustem em demasia, porque é desse susto, desse desassossego, desse incômodo que nasceu a filosofia, a religião, a arte e tudo mais. Só um ser que tem a possibilidade de sentir-se desestabilizado, de sentir-se incompleto, de sentir-se angustiado, só esse ser é capaz de criar um mundo diferente, porque

²⁵ Idem, p. 99.

ele não se contenta com o que está posto. Assim podemos nos dar conta, talvez, de que nossa vida é uma sucessão de começos, e cada começo se faz, como escreveu Rilke, “[...] compondo com o nosso próprio sangue o que somos de único e irrepetível a cada nova guinada de nossa vida”²⁶.

Uns mais e outros menos inquietos, uns de caráter mais político, outros mais contestadores, alguns com traços conservadores – porque romper com aquilo que criticamos, mas no qual estamos inseridos, não é uma tarefa fácil –, uns com persistência e outros que, como camaleões, acabam se adaptando para não fenecer, e alguns simplesmente eliminando-se, pela consciência de que a luta contra as prisões e contra monstruosidades humanas algumas vezes exige essa imersão no território e no jogo inimigo. Assim, o homem, este animal enclausurado, se ficar na superfície da razão, nunca poderá adentrar aos porões da imaginação se não considerar que a constante da existência é a própria mudança: “Dessa banalidade, faço então uma imagem sincera, uma imagem que é minha, como se eu tivesse inventado, seguindo a minha doce mania de acreditar que sempre sou o sujeito do que penso”²⁷.

Priorizar a imaginação não significa um descarte da racionalidade ou da lógica. A tentativa dos surrealistas de destacar imaginação e o sonho, bem como a dos teóricos do imaginário, nada mais é do que uma forma de buscar linhas de fuga para as limitações da realidade. A arte e a literatura precisam devolver essa capacidade ao humano, esse ser condicionado e amedrontado frente à existência alienante. Sua linguagem plasma, assim, novos modos de compreensão do real. A relativização do olhar, no que tange à tentativa de experienciar a vida de modo mais imaginativo, almeja recriar as estruturas sociais impostas e condicionantes. Logo, o movimento, o devir, a fluidez, a construção a partir da desconstrução, caracterizam uma busca que tenta compreender o monstro que se põe à mostra de modo mais sutil, sem maniqueísmos. Nosso mostruário de monstruosidades

²⁶ RILKE, R. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 90.

²⁷ BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores XXXVIII, p. 215).

“[...] cheio de ecos vagos, habitado por vidas ignóbeis [...]”²⁸, é também uma ode àquilo que nos torna humanos. Nise da Silveira percebeu, antes de nós, que gente curada demais é gente chata. Assim, iluminar os cantos que abrigam nossos monstros interiores é também exaltá-los e entender que são esses monstros que conferem a nós humanidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Trad. de Antônio de Pádua Danesi; revisão da tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (Coleção Tópicos).

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores XXXVIII, p. 180-354).

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 11.

BAUDELAIRE, C. **Pequenos poemas em prosa**. Disponível em: <<https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

DELEUSE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. p 50-55.

DURAND, G. **Imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988. p. 11-12.

²⁸ Trecho de poema de Fernando Pessoa. Disponível em: <<http://avessosi.blogspot.com.br/2009/03/alma-humana-e-um-manicomio-de.html>>. Acesso em: 9 set. 2016.

RILKE, R. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2006. p. 90.

DISPONÍVEIS NA INTERNET

BAUDELAIRE, C. **Pequenos poemas em prosa**. Disponível em: <<https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/ baudelaire-spleen-de-paris.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

CAMÕES, L. “Amor é fogo que arde sem se ver”. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/amor_e_fogo.htm>. Acesso em: 5 set. 2016.

NERUDA, P. **Cem sonetos de amor**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/para-nao-deixar-de-amarte-nunca-pablo-neruda>>. Acesso em: 6 set. 2016.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. Disponível em: <<http://lelivros.win/book/baixar-livro-poemas-completos-de-alberto-caeiro-fernando-pessoa-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

CAPÍTULO 3

O IMAGINÁRIO DA MEMÓRIA E A REALIDADE DA NARRATIVA FICCIONAL¹

Ilse Maria da Rosa Vivian²

Consciente das dificuldades suscitadas por qualquer tentativa de dissociação entre imaginação e memória, logo no início de *A Memória, a História, o Esquecimento*, Ricoeur propõe uma distinção conforme a intencionalidade de quem lembra: “[...] a da imaginação, voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico; a outra, a da memória, voltada para a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência da ‘coisa lembrada’, do ‘lembrado’ como tal” (RICOEUR, 2007, p. 26).

Entretanto, embora útil ao método que pretenda privilegiar o aspecto veritativo da memória e, nesse caso, apenas em função da história, essa distinção, no mínimo, vai de encontro ao que fora postulado em *Tempo e Narrativa*, do mesmo autor, especificamente no que diz respeito à liminaridade do tempo, que, seja no campo historiográfico, seja no ficcional, se realiza pela intersecção do mundo do texto com o do leitor. Ora, o que pode ser lembrado sem configurar-se em imagem? Esquivando-se do tema, Ricoeur realça o seu interesse exclusivo pela dimensão da memória que abarca a função veritativa sobre o passado:

¹ Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida para a tese de doutorado intitulada “Poética da Memória: uma leitura fenomenológica do eu em *Terra Sonâmbula* e em *Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra*”, de Mia Couto. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6808/1/000461224-Texto%2BCompleto-o.pdf>>.

² Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Professora do Mestrado em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Contato: ilsevivian@hotmail.com.

Deve haver, na experiência viva da memória, um rastro irreduzível que explique a insistência da confusão comprovada pela expressão imagem-lembrança. Parece, mesmo que a volta da lembrança pode fazer-se somente no modo do tornar-se-imagem. [...] A permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se-imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se resume a função veritativa da memória. E, no entanto, nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. (RICOEUR, 2007, p. 26).

A importância da memória na narrativa ficcional vai além do sentido de persuasão da imagem, ligada à retórica, que, conforme Ricoeur, é tão necessária aos intuitos de legitimação da história. Sua relevância no âmbito discursivo ficcional extrapola a função de estratégia persuasiva que se prende ao estatuto de representação ou de rememoração do passado.

Na literatura contemporânea, a memória, se é que comporta uma função veritativa ou um compromisso com a verdade, está totalmente atrelada aos componentes que formulam a imagem do ser nas suas diferentes formas de ser no mundo, no sentido heideggeriano do termo. Ela se torna matriz de ressonância do mundo em ação dado por uma consciência pessoal, regida pela dinâmica interior da personagem. Suas relações com o exterior, pela atividade imaginativa, a partir de sonhos, devaneios ou lembranças, subvertem ou deformam determinada condição existencial.

Isso significa afirmar que a grande aposta da ficção contemporânea tem sido a construção de seres que sonham, que imaginam e que se realizam no devaneio, e isso, muitas vezes, como uma forma de responder ao mundo exterior. Essa opção, é claro, põe em questão os limites entre imaginação e realidade, os quais, quando se pensa no cânone literário ocidental, sempre foram, para o leitor, distintos e firmes sinalizadores dos caminhos da leitura.

Refletindo por esse viés, posso, sim, afirmar que a litera-

tura tem expressado o ser humano mais humano, ou pelo menos mais verossímil do que em outros tempos. A construção da personagem e a sua projeção, ou seja, sua verdade perante o leitor, implica diretamente a efetuação dos três estágios da *mimesis* teorizados por Ricoeur (2010, v.1): i) a preparação da narrativa e a leitura da realidade na sua elaboração (pré-configuração), ii) a narrativa e a sua configuração, e iii) a leitura da narrativa e a sua reelaboração por parte do leitor (pós-configuração). Esses três estágios são profundamente dependentes dos efeitos da poética das imagens. A significação da práxis narrativa torna-se mais eficaz pela ligação dos sentidos despertados pela imagem, que coordenam palavras, símbolos e pensamentos:

[...] pela lentidão da poesia escrita, os verbos reencontram o detalhe de seu movimento original. A cada verbo corresponde, não mais ao tempo de sua expressão, mas ao justo tempo de sua ação. [...] Como é pobre a duração viva em comparação com as durações criadas nos poemas! [...] Mas é sobretudo em sua polifonia que a poesia escrita ultrapassa qualquer dicção. [...] Nesse polilogismo se veem pelo menos três planos, que devem encontrar o acordo das palavras, dos símbolos e dos pensamentos. Com a imagem na poesia escrita aprendemos a reviver a mais ampla das integrações, a do sonho e a da significação, dando ao sonho o tempo de encontrar o seu signo, de formar lentamente o significado. (BACHELARD, 2001, p. 256-257).

Uma imagem literária, às vezes, basta para transportar-nos de um lugar a outro. Para Bachelard (2001, p. 258), essa característica, bem mais do que puramente o esforço semântico, é a que torna o texto plural, pois é uma realidade física que tem valor especial por realizar o psiquismo em vários planos. Conforme o filósofo, a imagem é polifônica por ser polissemântica e, se os seus sentidos se dividem demais, constitui-se no jogo de palavras, mas, se encerra um único sentido, reduz-se ao didatismo.

No trabalho interno dos valores da imagem, a formação

de duplos sentidos realiza-se como uma atividade linguística fecunda. Assim, “[...] são esses duplos sentidos, esses triplos sentidos, que se permutam nas ‘correspondências’” (BACHELARD, 2001, p. 260). A imagem é, então, compreendida a partir do desejo de trabalhar a expressão como “um súbito realce do psiquismo”, o qual tem sido mal estudado em causalidades psicológicas subalternas. Bachelard afirma:

[...] dizer que a imagem poética foge à causalidade é, sem dúvida, uma declaração grave. Mas as causas alegadas pelo psicólogo e pelo psicanalista jamais podem explicar bem o caráter realmente inesperado da imagem nova, nem tampouco a adesão que ela suscita numa alma alheia ao processo de sua criação. O poeta não me confere o passado de sua imagem, e no entanto ela se enraíza imediatamente em mim. [...] Para esclarecer filosoficamente o problema da imagem poética, é preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação. Esta seria um estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade. (BACHELARD, 2008a, p. 2).

Bachelard refere-se pontualmente à imagem poética e ao poeta porque considera a literatura um espaço privilegiado de nascimento da imagem, já que, “[...] no ímpeto e no fulgor das imagens literárias, as ramificações se multiplicam: as palavras já não são simples termos. Não se terminam por pensamentos; têm o porvir da imagem” (2008b, p. 5). Toda sua obra, cujo tema trata da vida das imagens na consciência, tem como objeto o texto literário. Esse autor justifica a escolha afirmando que a literatura, por conter imagens imaginadas, envolve, de forma direta, a potência criadora da imaginação e não simplesmente a reprodução de uma realidade, pois “[...] a expressão literária tem vida autônoma e [...] a imaginação literária não é uma imaginação de segunda posição, vindo depois das imagens visuais registradas pela percepção” (2008b, p. 6).

Tendo em vista que a personagem manifesta as próprias experiências no tempo quase sempre no inverso da causalidade, mas, sobretudo, pela repercussão das imagens que cria e dá origem à temporalidade do ser, Bachelard é chamado ao meu texto para tratar da constituição da personagem e da dinâmica do imaginário projetada pela memória, matéria discutível pela Teoria da Personagem. Ao contrário de outros teóricos, que, ignorando a dimensão imaginativa da memória, consideram-na como formadora de imagens, Bachelard afirma:

[...] ela é antes a faculdade de *deformar* imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada de imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*. Se uma imagem *presente* não faz pensar numa imagem *ausente*, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. Há percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas. [...] Graças ao *imaginário*, a imaginação é sempre *aberta, evasiva*. [...] Mais que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano. Como proclama Blake: “a imaginação não é um estado, é a própria experiência humana.” (BACHELARD, 2001, p. 1; grifos do autor).

No trabalho de observar a *deformação* das imagens, conforme expressa Bachelard (2001, p. 2), há duas formas opostas de persegui-las: pela constituição das imagens e pela mobilidade das imagens. Embora a estabilidade da imagem seja de mais fácil descrição, é a mobilidade das imagens que alimenta o poder de imaginar, sobretudo de imaginar o ser, pois, pela dinâmica no movimento nascido da linguagem, “[...] o ser torna-se palavra. A palavra aparece no cimo psíquico do ser. A palavra se revela como o devir imediato do psiquismo humano” (BACHELARD, 2001, p. 3).

Nesse sentido, para penetrar no caráter substancial mais

íntimo da personagem, não basta reconhecer a memória como função de acesso ao passado. É preciso observar mais que seu conteúdo narrativo, que apenas remete à imaginação reprodutora, matéria exaustivamente explorada em diversos campos de conhecimento. São os aspectos da imaginação criadora da memória que trazem ao primeiro plano da narrativa as revelações mais profundas da percepção do homem e sua relação com o si-mesmo e o mundo.

No trajeto do reconhecimento a que se submete a personagem, a imaginação criadora, que se realiza nos intervalos entre sonho e pensamento, imagem e palavra, pelo trajeto contínuo do real ao imaginário e do imaginário ao real, origina distintas temporalidades, fazendo submergir ao primeiro plano da narrativa o universo mais íntimo de *ser*.

Considerando que “[...] a maneira pela qual escapamos ao real designa claramente a nossa realidade íntima” (BACHELARD, 2001, p. 7), seria impossível compreender a personagem sem a observância da sua atividade transfiguradora, que faz aparecer a sua específica densidade de ser e a sua energia de devir, cujos efeitos apresentam relevância na atividade prospectiva que se realiza entre texto e leitor.

Pelo contar, sonhar, lembrar, esquecer, desejar, devanear, que acumulam todas as dialéticas da alegria e da dor, da atividade e da passividade, da esperança e do desalento, penetro, então, no universo da *pessoa*³, cuja constituição pretensamente procuro desvelar ao observar a narrativa *Terra Sonâmbula*⁴, de Mia Couto.

É possível que o leitor dos romances de Mia Couto, ao término da leitura e passado algum tempo, caso não lembre o título do romance, refira-se às suas histórias pelo nome de duas ou três personagens. Tal situação, que pude presenciar em diversas

³ O conceito é tomado de empréstimo à teoria de Michel Zérafra, em *Pessoa e Personagem*. A noção de *pessoa* consiste na visão da personagem como configuração que comporta uma concepção da existência humana aliada à determinada experiência do real.

⁴ Para me referir ao romance *Terra Sonâmbula*, passo a utilizar a sigla TS, cuja referência completa se encontra ao final do texto.

ocasiões, dá indícios da complexidade de construção dos seres ficcionais e a dimensão adquirida pelo investimento na personagem, mas, sobretudo, sugere o nível de subordinação da história ao perfil da personagem, característica muito comum na construção das suas narrativas, de tal forma que, na memória do leitor, prevalece a imagem da pessoa. A poética de criação das imagens e, especialmente, da imagem que o ser produz de si, na sua experiência temporal no mundo, matéria que exige profundo comprometimento da estrutura com a ideia, foi isso, assim, o que me levou à investigação de seus romances.

Os significados da própria vida, construídos pela alteridade, originam-se no grande jogo temporal da narrativa, cujo efeito prolonga os sentidos de uma história de vida à outra. Os protagonistas de *Terra Sonâmbula*, dois meninos, em meio à interminável guerra moçambicana, buscam pela identidade perdida. Embora com desejos comuns, Kindzu e Muidinga apresentam consciências que se movem em direções temporais contrárias.

Kindzu se reporta ao passado com o desejo de recompor a sua historicidade e, dessa forma, pela memória, reconhecer-se; Muidinga, que perdeu a memória, orienta-se para o futuro ao imaginar a própria vida através da leitura dos textos de Kindzu, os *Cadernos*.

A necessidade de lembrar, apresentada por uma personagem, e o desejo de esquecer, expresso pela outra, são os dois motivos que movem a narrativa até o momento do reconhecimento. Assim, é a discordância temporal, formulada na promessa pelo par lembrança e esquecimento, o elemento estruturante que promove a convergência dos dois signos da memória no romance: Kindzu e Muidinga.

Esse jogo temporal da narrativa, que impulsiona o leitor ao futuro dos acontecimentos ao mesmo tempo em que o reporta ao passado, intencionalidade da narrativa de manter o pacto da leitura pela suspensão do tempo ordinário, é fundamental para a construção da temporalidade da personagem e, portanto, para a constituição da imagem da pessoa, que emerge à medida

que se diversifica o tempo narrado.

Sem abolir as referências cronológicas (ao longo da leitura, esbarra-se a cada página com a crua realidade de Moçambique), pois a monumentalidade do tempo é o contraponto necessário à construção das distensões temporais, a narrativa, através da suspensão da realidade imediata e do apagamento das medidas do tempo, realça e intensifica as temporalidades próprias do ser.

Além de fazer aparecer o interior da personagem nos seus diversos aspectos e posições, as aporias temporais originadas pela ação de Kindzu de reconstituir a própria vida em narrativa transcende, inevitavelmente, os movimentos da consciência individual, cujo intento seria o de perseguir as lembranças de um passado retido pela memória e cuja função estaria limitada estritamente a uma condição histórica ou à lógica de determinada realidade.

A narrativa apresenta uma dimensão temporal simbólica que, paralelamente ao mundo caótico e devastador da guerra que acontece em Moçambique, constitui-se pela coexistência entre passado, presente e futuro, tempo marcadamente distinto do imperioso tempo monumental ou do tempo ordinário da vida, a partir do qual se pode vislumbrar algum reconhecimento de si e de um mundo possível.

Embora a narrativa de Kindzu ocupe, no romance, o lugar do eu que busca reconhecer-se pela inscrição do discurso narrativo, segundo o percurso da rememoração e, portanto, conforme as lembranças de uma série de acontecimentos do passado, justamente nesse plano metanarrativo é que mais se subverte o tempo do mundo e se aprofunda a temporalidade da personagem. No início da narrativa, Kindzu, antes mesmo de se apresentar, ao comunicar sua intenção de “[...] pôr os tempos em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências [...]” (TS, p. 15), enuncia sua consciência acerca dos limiares da memória, cuja natureza é feita de “[...] lembranças [que] desobedecem” (TS, p.15).

O fragmento acima produz duplo efeito no pacto firmado

com o leitor: ao mesmo tempo em que afirma a vontade de objetividade, ao manifestar o desejo do narrador pela ordenação dos acontecimentos, sugerindo ao leitor o compromisso de fidelidade com os fatos, desvencilha-se desse compromisso, sem negá-lo, ao afirmar o peso da subjetividade da memória, cuja natureza exige a suspensão do tempo ordinário para dar lugar aos tempos da intimidade que nascem com a escritura.

Inicialmente, a memória aparece representada sob a distância temporal e profundidade do passado na relação com o presente de quem narra e, portanto, da perspectiva do cogito que intenciona a ordenação dos fatos. Considerando-se a estrutura do romance, o tempo da infância que se abre com a narrativa de Kindzu rompe com a linearidade da história de Muidinga. Essa fragmentação do tempo, que acontece a cada novo Caderno de Kindzu, tanto faz fluir o presente imediato formulado pelo discurso do narrador, agregando à personagem Muidinga novos elementos, como também possibilita e impulsiona o desvelamento de ambas as personagens, procedimento que enfatiza a emergência da imagem da pessoa no presente movido pelo desejo de passado e de futuro.

Kindzu inicia sua narrativa sob o signo da identidade *idem*. Na infância, “nesse entretempo”, o mundo era feito das histórias contadas pelo pai, cuja “narração não tinha fim” (TS, p. 15). A forte figura do pai, o velho Taímo, “solitário pescador”, é descrita através dos sentimentos que produzia como contador de histórias: “[...] as histórias dele faziam o nosso lugarzinho crescer até ficar maior que o mundo” (TS, p. 15). Entretanto, a sua autoridade provinha não só do fato de ser “estorinhador”, mas também porque “Taímo recebia notícia do futuro por via dos antepassados” (TS, p. 16). O pai cumpria uma função social, qual seja a de que “[...] os mais velhos faziam a ponte entre esses dois mundos [...]”, já que “[...] a razão deste mundo estava num outro mundo inexplicável” (TS, p. 16).

Provinda do quadro da infância, é notável que a memória se favoreça da liberdade da imaginação, pois,

[...] quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda. Para atingir as lembranças de nossas solidões, idealizamos os mundos em que fomos criança solitária. (BACHELARD, 2009, p. 95).

Sob a perspectiva do narrador, repercute na imagem do pai a solidão da criança Kindzu. As imagens guardadas do momento anterior à guerra apresentam a idealização de um universo que é imóvel, vivo e indestrutível. A plenitude do tempo da infância decorre, conforme Bachelard, da liberdade de devaneio, liberdade plena de quem ainda desconhece os pesares coletivos:

Só, muito só está a criança sonhadora. Vive no mundo do seu devaneio. Sua solidão é menos social, menos insurgida contra a sociedade, do que a solidão do adulto. A criança conhece um devaneio natural de solidão, um devaneio que não se deve confundir com o da criança amuada. Em suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo. É aí que se unem mais intimamente a imaginação e a memória. É aí que o ser da infância liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação as imagens da realidade. E todas essas imagens de sua solidão cósmica reagem em profundidade no ser da criança; apartado de seu ser para os homens, cria-se, sob a inspiração do mundo, um ser para o mundo. Eis o ser da infância cósmica. (BACHELARD, 2009, p. 102).

Ocorre que, do tempo da unidade, do tempo “maior que o mundo”, expresso pela segurança e estabilidade da figura do pai mais a idealização do mundo da infância, a personagem dele não pode se despojar. A narrativa da memória implica a tentação para o sujeito, a tentação de fragmentar o tempo e de promover a sua duração ao ritmo de seus atos de atenção. Con-

forme afirma Bachelard, não há sentido para o sujeito relatar o que é constante e uniforme, pois

[...] não poderíamos dar atenção a um processo de desenvolvimento no qual a duração fosse o único princípio de ordenação e diferenciação dos acontecimentos. Requer-se o novo para que o pensamento intervenha, requer-se o novo para que a consciência se afirme e a vida progrida. (BACHELARD, 2010, p. 37).

No caso da personagem Kindzu, a transformação do ser começa a ser formulada a partir da sua percepção reflexiva sob os efeitos da guerra: primeiro viu a família “quebrar-se como um pote lançado ao chão”, “estávamos mais pobres do que nunca”, “o desaparecimento do meu irmão treslouqueceu toda a nossa casa”; “a mãe ficava a olhar o antigamente” (TS, p. 17); depois, sentiu a prisão a que estava condicionado, pois “de dia já não saíamos, de noite já não sonhávamos”, “já nem podíamos machambar⁵” (TS, p. 17); e, de uma visão mais ampla, observa: “[...] eu via o meu país como uma dessas baleias que vêm agonizar na praia. A morte nem sucedera e já as facas lhe roubavam pedaços, cada uma tentando o mais para si” (TS, p. 23).

No final do “Primeiro Caderno de Kindzu”, ao “tempo [que] passeava com mansas lentidões” (TS, p. 17), já se sobre põe o “tempo em que o tempo não acontece” (TS, p. 23). Após relembrar todas as perdas, a loucura da mãe, o confinamento do irmão Junhito num galinheiro, as mortes do pai e do professor Afonso e a fuga da maior parte dos habitantes da vila, Kindzu, dirigindo-se ao leitor, em tom confessional desabafa:

Minha alma era um rio parado, nenhum vento me enluava a vela dos meus sonhos. Desde a morte de meu pai me derivo sozinho, órfão como uma onda, irmão das coisas sem nome. [...] A vida, amigos, já não me admite. Estou condenado a uma terra perpétua, como a baleia que esfalece na praia. Se um dia me arriscar

⁵ Conforme glossário posto ao final da referida edição, “machambar” é cultivar a terra.

num outro lugar, hei-de levar comigo a estrada que não me deixa sair de mim. (TS, p. 23).

A estrada, “que não me deixa sair de mim”, reporta-nos diretamente ao início do romance e à imagem de Muidinga, cuja condição é a mesma vivida por Kindzu: a absoluta estaticidade do momento vivido sob a égide do tempo da guerra. A ausência de expectativas e a solidão expressas pela imagem do tempo estático evidenciam a consciência de ter sido arrancado da própria infância. A solidão, aqui, já não é a mesma solidão do devaneio da infância, quando o sujeito, desligado da realidade objetiva, é integrado a um universo próprio pela sua relação cósmica com o mundo. Agora, consciente da realidade coletiva, é pela fissura com o cosmos que a personagem aparece.

O primeiro rompimento com a linearidade temporal da narrativa nas memórias de Kindzu acontece já no “Primeiro Caderno de Kindzu”, quando, nas descrições do tempo da guerra, interpõe-se o passado de tempo contínuo e eterno da infância para expressar o significado da presença do amigo Surendra Valá, motivo que desperta o menino Kindzu às primeiras vivências dos conflitos de ordem racial:

Esse gajo é um monhé, diziam, como se eu não tivesse reparado. E acrescentavam:

Um monhé não conhece amigo preto.

Durante anos aquele homem tinha provado o justo contrário. Mal saía da escola, eu me apressava para sua loja. Entrava ali como se penetrasse numa outra vida. Da maneira que meu mundinho era pequeno, eu não imaginava outras viagens que não fossem aquelas visitas desobedecidas. Era o indiano que me punha o pé na estrada, me avisando da demora. Surendra sabia que minha gente não perdoava aquela convivência. Mas ele não podia compreender a razão. Problema não era ele nem a raça dele. Problema era eu. Minha família receava que eu me afastasse de meu mundo original. [...] Com o indiano minha alma arriscava se mulatar, em mestiçagem de baixa qualidade. (TS, p. 25; grifos do autor).

Kindzu descreve suas primeiras experiências na relação com o outro. Na visão do menino, o outro significa o universo exterior que se abre pela relação de amizade com Surendra, de modo que estar com o amigo era “como se penetrasse numa outra vida”. A divisão racial, portanto, constitui-se como o primeiro choque cultural vivido:

- Vês, Kindzu? Do outro lado fica a minha terra. É mesmo ali onde o sol se está a deitar.

E ele me passava um pensamento: nós, os da costa, éramos habitantes não de um continente, mas de um oceano. Eu e Surendra partilhávamos a mesma pátria: o Índico.

E era como se naquele imenso mar se desenrolassem os fios da história, romances antigos onde nossos sangue se haviam misturado. Eis a razão por que demorávamos tanto na adoração do mar: estavam ali nossos comuns antepassados, flutuando sem fronteiras. Essa era a raiz daquela paixão de me encaseirar no estabelecimento de Surendra Valá.

- Somos da igual raça, Kindzu: somos índicos!

Ele se ria repetindo: não indianos, mas índicos. [...] Enquanto ali estávamos, fazendo o absoluto nada, eu me sentia promovido. [...] (TS, p. 25).

- Que pátria, Kindzu? Eu não tenho lugar nenhum. Ter pátria é assim como você está a fazer agora, saber que vale a pena chorar. [...]

- Não gosto de pretos, Kindzu.

- Como? Então gosta de quem? Dos brancos?

- Também não.

- Já sei: gosta dos indianos, gosta da sua raça.

- Não. Eu gosto de homens que não têm raça. É por isso que eu gosto de si, Kindzu. (TS, p. 28; grifos do autor).

O indiano Surendra abrange significados importantes na narrativa, uma vez que explícita, pela própria voz, o duplo sofrimento do estrangeiro, tanto causado por estar afastado da terra de origem e pelos danos sofridos pelo preconceito racial, como pelo peso da condição humana no contexto em que vive, senti-

mento partilhado por Kindzu, apesar de ser nativo. Surendra é o primeiro signo da alteridade de que se compõe a personagem Kindzu. A partir do afastamento de Surendra e da morte do professor Afonso, suas últimas referências de pertencimento à vila, Kindzu, dominado pela angústia, está completamente transformado. Ao lembrar as palavras do indiano, vê na posição de Surendra a sua própria condição:

Surendra tinha fundas razões:

- Tu tens antepassados, Kindzu. Estão aqui, moram contigo. Eu não tenho, não sei quem foram, não sei onde estão. Vês, agora, o que aconteceu? Quem é que me veio consolar? Só tu, mais ninguém. [...]

Afinal, Surendra estava sozinho, sem laço com vizinhas gentes, sem raiz na terra. (TS, p. 28; grifos do autor).

A linearidade da narrativa, que começa com o relato da infância, tempo inicialmente descrito como uno e indissolúvel, é rompida para apresentar os primeiros sinais de ruína do tempo. A ilusão de unidade temporal, pela incursão ao passado, é desfeita. O romance insinua, dessa forma, pelo processo de construção, a perspectiva dinâmica da memória. Seja pendendo para o seu aspecto imaginativo, capacidade da memória que permite pelo discurso do outro e do outro⁶ subverter o tempo e imaginar, seja pelo aspecto de perseguição das lembranças do passado sob a aparência da rememoração, a estruturação do eu só pode acontecer conforme a elaboração da memória, cuja dinâmica sempre vai burlar as fronteiras do tempo objetivo e comum.

O menino Kindzu inicia sua viagem. A partir daí, as únicas marcas objetivas do tempo que aparecem na narrativa são: “desde a noite em que saí da aldeia meus braços cumpriam o serviço

⁶ Refiro-me a “outro de si mesmo” (1991, p. 137), ou seja, o eu que se reporta a si pela memória para articular, pela dimensão temporal narrativa, uma visão da própria existência. Assim como afirma Ricoeur (1991, p. 142), nesse caso, de maneira mais direta que na relação com a narrativa do outro, aqui, o tempo age como “[...] fator de dessemelhança, de afastamento, de diferença”.

de me levar” (TS, p.40); “e remei por dias compridos, por noites infinitas” (TS, p. 42); “numa das seguintes noites” (TS, p. 43); “quando cheguei à baía de Matimati já eu perdera contas às madrugada” (TS, p. 55); “foi então que encontrei a mulher” (TS, p. 62). Com o apagamento gradual das marcas cronológicas e a gestação do tempo a partir da ótica do sujeito, realizando a dialética entre mundo e vida interior, são subordinados os fatos que ilustram a história oficial da guerra em Moçambique ao caráter existencial e ao valor subjetivo da memória.

À medida que Kindzu age, a memória é projetada ora para o passado pelo signo representado na figura do pai, que lhe cobra a permanência na terra e o cumprimento das tradições, ora para o futuro na figura de Farida, a quem promete encontrar o filho perdido.

Essa tensão contribui para a abertura de outros tempos na narrativa, os quais revelam mais profundamente a intimidade da personagem.

O processo de desenraizamento de Kindzu inicia quando, ao consultar as “antigas sabedorias” (TS, p. 30), representadas na figura dos velhos, conclui que: “aquele grupo de idosos, de repente, me pareceu estar perdido também. Já não eram sábios, mas crianças desorientadas” (TS, p. 30). Entretanto, ao ser orientado pelo adivinho da vila, Kindzu foi alertado sobre as dificuldades que envolvem o desvencilhar-se da própria terra, da sua gente, das suas origens: seu deslocamento devia ser pela água e que “[...] procurasse os confins onde os homens não ameam nenhuma lembrança. Para me livrar de ser seguido por meu pai eu não podia deixar sinais do meu percurso. Minha passagem se faria igual aos pássaros atravessando poentes” (TS, p. 32).

“A água é realmente o elemento transitório”, afirma Bachelard (1997, p. 7). As forças imaginantes da mente desenvolvem-se em duas linhas diferentes, pela imaginação formal e pela imaginação material. A primeira encontra seu impulso na variedade, no acontecimento novo e no pitoresco; a segunda, indispensável a qualquer estudo poético, consiste nas forças

que, para além da época e da história, “[...] escavam o fundo do ser; querem encontrar o ser, ao mesmo tempo, o primitivo e o eterno” (BACHELARD, 1997, p. 32). A matéria, pela imagem associada aos quatro elementos que regem o reino da imaginação humana – a terra, o fogo, a água e o ar –, liberta o porvir da superfície do texto, deixando-se valorizar pelos sentidos de aprofundamento da intimidade psíquica do ser.

No percurso do próprio reconhecimento, é essencialmente pela experiência onírica que mais se revela a personagem:

A viagem mal começava e já o espírito do meu velho me perseguia. [...] Estava preparado para essa batalha com as forças do aquém. Em cada pegada deitei uma pena branca. No imediato, da pluma nascia uma gaivota que, ao levantar voo, fazia desaparecer o buraco. O voo das aves que eu semeava ia apagando meu rasto. Dessas artes, eu vencia o primeiro encostar de ombros com os espíritos. Mas não imagina o tanto que me faltava vencer. Porque mais me nortava e mais estranhas sucedências me ocorriam. Nem lembro os quantos momentos que o vento rasgou as velas. Dos pedaços rasgados se formaram peixes que me rodavam sobre a cabeça. Até meus remos foram motivo de feitiço. [...] Continuei remando com minhas próprias mãos e tanto as usei que, entre os dedos, me nasceram peles sobressalientes. Dentro da água eu sentia as escamas no lugar da pele. Lembrei as palavras do feiticeiro: no mar, serás mar. E era: eu me peixava, cumprindo sentença. (TS, p. 40-41).

O contraponto ao desejo de fuga da terra natal, cujo constituinte da personagem move a história pela expectativa futura, em busca de “[...] um cantinho calmo, onde residisse a paz” (TS, p. 29), são os pensamentos em torno da figura do pai, signo da tradição cultural e de todo o passado que Kindzu almeja esquecer, mas que, a cada avanço nessa direção, torna-se mais e novamente presente. Quanto mais Kindzu deseja o esquecimento, mais se projeta o passado sobre o presente. Essa aporia temporal anula o tempo do mundo, fazendo transparecer as tempora-

lidades originárias da personagem.

Embora as imagens escapem à lógica da realidade, é através delas que Kindzu, embora querendo esquecer, é novamente reportado à sua condição de origem, aos compromissos culturais cobrados pelo seu pai. O episódio citado acima evidencia a luta do sujeito contra a força das suas próprias crenças. Na imagem, a água é o elemento material que simboliza a personagem e seu desejo de esquecer. De acordo com Bachelard, a água é o elemento cuja imagem de intimidade liberta uma poética específica:

É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. [...] a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito. (BACHELARD, 1997, p. 7),

De fato, Kindzu, ao relembrar o seu percurso pela costa marítima, narra as suas diversas mortes e renascimentos, simbolizadas na experiência de enfrentamento das feitiçarias. Considerando que a feitiçaria é uma prática cultural da realidade africana que compõe a vida social da comunidade, constituindo-se, portanto, em componente do imaginário social do sujeito, os episódios exprimem o conflito interior vivido por Kindzu, cuja dilaceração, a cada ação, simboliza a ruptura com o plano ético da sua comunidade.

As visões de Kindzu ao longo de sua viagem são determinantes no processo de gestação de si mesmo. O discurso do narrador Kindzu é movido pela dúvida e, em determinados momentos, põe em questão todas as dialéticas resumidas que procuram estancar os limites entre memória e imaginação no percurso de rememoração do passado:

Sempre eu só ouvira falar deles, os psicocos, fantasmas que se contentam com nossos sofrimentos. Ali estava um deles, inteiro de sombra e fumo. Segurou a pá e começou a covar. A areia se convertia em água e se soltava com barulho líquido. Não, não deliro: salpingaram-me gotas, eu senti. [...] Então, me senti tombar em seus braços, sucumbente. E o mundo se apagou em toda a volta. Regressei daquele pesadelo já era noite. (TS, p. 42).

A insistência sobre a veracidade dos fatos, acrescida da ambiguidade que adquire a expressão “pesadelo”, reforça, ao nível do discurso narrativo, a intersecção entre memória e imaginação, chamando o leitor à apreciação dos fatos pelo seu valor subjetivo. A verdade de Kindzu é “eu senti”. A temporalidade do ser, rompendo com a lógica do conhecimento racional, é posta toda à mostra. As imagens, que podem ser aproximadas à estética do realismo mágico, reforçam, na experiência da personagem, o valor e a validade da imaginação no trajeto do reconhecimento de si mesmo. O devaneio vivido consiste no quadro de acontecimentos que traz à superfície do texto uma realidade psíquica que, por meio da coerência e da lógica, seria impossível explicar.

Os episódios dos diálogos com o pai, já morto, aprofundam essa realidade da personagem, mesclando ainda mais a complexa e indissolúvel solidariedade entre imaginação e memória:

Pela primeira vez eu senti pena do meu pai. Queria consolar aquela tristeza dele, levar minha mão a um gesto de carinhar. [...]

Chamou-me, saudou-me sem nenhum afeto. [...] Mas o sonho me dava mais sono. Era dessas profundezas que só a infância concede.

- *O senhor está bem-disposto, não é, pai?*

- *Sim, estou. Fez-me bem morrer.*

Pedi licença para me recostar em seu colo, como sempre eu ansiara no antigamente. Ele nada não respon-

deu. Me pareceu gasto por muitas idades comparado com a memória que eu tinha dos tempos. Enquanto esperava por deferência dele, minha voz se menina:

- *Pai, a terra não envelhece. É porquê?*

- *É porque trabalha deitada. Quando cansa ela já está em sua esteira, quieta no sono dela. Aprendi muito da terra. É o que você devia fazer. [...].*

- *Mas, pai, me conte quando dava de beber sura aos cabritos...*

Ele soltou o bom riso, recordou a zangaria de minha mãe lhe vendo servir a bebida aos animais. Ninguém entendia porquê ele fazia aquilo.

- *E era porquê?*

Era para os bichos não sofrerem da falta de pasto. (TS, p. 46-47; grifos do autor).

O tempo passado, vivido com o outro que, na imagem do pai, carrega todos os sentimentos, valores e crenças, é revisto e reformulado no relato. Kindzu reclama a presença e o afeto do pai. O sonho, exclusiva forma de proximidade, proporciona a Kindzu estreitar os laços com Taímo, seu pai, e, inclusive, conhecer em si mesmo novos sentimentos. O imediatismo das percepções subordina-se à imaginação, fazendo da memória um campo dinâmico de (re)criação pessoal. Sob essa perspectiva,

[...] o passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. [...] num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. [...] Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação psíquica que é o devaneio. (BACHELARD, 2009, p. 99).

Torna-se necessário fazer a distinção entre as duas formas oníricas, sonho e devaneio, já que, em *Terra Sonâmbula*, são modos temporais diferentes de expressão das capacidades do sujeito que revelam seu modo de ser. Inicialmente, aparece

o devaneio da infância, cuja temporalidade é constituída pelos quadros da infância, momentos, em nível discursivo, de maior distância temporal entre narrador e personagem, do que decorre o efeito de imobilidade nas imagens apresentadas. Em nível semântico, das imagens depreende-se uma rede de significações que manifestam a idealização e a profundidade desse tempo, o que confere à lembrança a estabilidade do instante vivido como duração infinita. Para quem narra, o tempo da infância é imóvel e indestrutível.

O outro tipo de devaneio de Kindzu é constituído das experiências que sofre pela intervenção de acontecimentos ou personagens ligados à tradição cultural e religiosa à qual pertence, como o aparecimento dos xipocos, duendes caídos do céu, os pedaços da vela de barco que viram peixes, remos convertidos em árvores, etc. São acontecimentos contra os quais Kindzu luta, prosseguindo sua viagem. Descrevendo processos semelhantes a esse, Bachelard (2009, p. 13) trata dos “devaneios diurnos”, tendo em vista que “[...] a intervenção possível da consciência no devaneio traz um sinal decisivo”. Sob essa condição temporal, o mundo objetivo é absorvido pelo mundo imaginário da personagem. Quanto a isso, o próprio título da obra já sugere a suspensão de parâmetros preestabelecidos.

Por fim, das aporias temporais que interseccionam realidade e imaginação, há, ainda, o sonho, cujo efeito aprofunda a composição da memória na constituição de Kindzu. Como devaneio “noturno”, o sonho propaga as vivências da vida diurna, mas, mais do que isso, “[...] um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso. Existe um futurismo em todo universo sonhado” (BACHELARD, 2009, p. 8).

A importância dessa condição temporal para a constituição das personagens pode ser vista pelo desfecho do romance. Ele acontece por meio do relato do sonho tido por Kindzu, único momento da narrativa em que Muidinga e Kindzu, pelo reconhecimento da paisagem móvel da estrada, partilham o mesmo

espaço e tempo:

Vou relatar o último sonho a ver se me livro do peso de terríveis lembranças. [...] Qualquer coisa me dizia que me devia apressar antes que aquele sonho se extinguisse. Porque me surgiam agora alucinadas visões de uma estrada por onde eu seguia. Mas aquela era uma muito estranha picada: não estava imóvel, esperando viagem dos homens. Ela se deslocava, seguindo de paisagem em paisagem. A estrada me descaminhou. O destino o que é senão um embriagado conduzido por um cego? [...] Deixo cair a mala onde trago os cadernos. Uma voz interior me pede para que não pare. É a voz de meu pai que me dá força. Venço o torpor e prossigo ao longo da estrada. Mais adiante segue um miúdo com passo lento. Nas suas mãos estão papéis que me parecem familiares. Me aproximo e, com sobressalto, confirmo: são os meus cadernos. Então, com o peito sufocado, chamo: Gaspar! E o menino estremece como se nascesse por uma segunda vez. (TS, p. 203; grifo do autor).

O reconhecimento chega ao seu ápice pelo sonho. A imagem final da paisagem da estrada e suas características alterações, espaço para onde convergem os caminhos de Kindzu e Muidinga, confirmam a complementaridade de ambos como recurso fundamental para a representação do ser. Da dissimetria constitutiva das personagens, a narrativa propõe a reciprocidade. O eu só pode constituir-se pelo reconhecimento mútuo.

O fato de terem como horizonte de ação, nos seus percursos, direções contrárias, pois Kindzu deseja o esquecimento, “emigrar deste corpo cheio de esperas e sofrências” (TS, p. 199), “apagar, perder a voz, desexistir” (TS, p. 200), enquanto Muidinga almeja lembrar o passado, a sua vida, quem ele é, já caracteriza, no início da narrativa, a tensão que alimenta o drama existencial. O significado da busca pelo reconhecimento, nesse sentido, coincide com a batalha do ser que, inevitavelmente, se destina à morte.

A disjunção temporal apresentada no episódio rompe

com qualquer referência limítrofe de tempo, embaralhando, aos olhos do leitor, tanto o tempo interno com o externo, bem como as temporalidades projetadas por cada personagem no percurso de lembrança da própria vida. Kindzu registra, em seu caderno, o acontecimento futuro vivido. Trata-se do relato de seu sonho, cuja narrativa se constitui como indicativo final do reconhecimento de que as memórias de Kindzu integram a memória de Muidinga.

A própria solução da intriga, então, é subordinada às apoias geradas pelas variações imaginativas, realizando o apagamento definitivo de quaisquer sentidos que apartem realidade e imaginário, bem como memória e imaginação, única forma de escapar aos desígnios do tempo que consome e, pela alteridade constitutiva do eu, um apropriar-se do outro. A personagem, com sua verdade, revela-se, então, ao leitor.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O ar e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação do movimento. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A poética do espaço**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**. Ensaio sobre a imaginação das forças. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A intuição do instante.** Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Verus Editora, 2010.

COUTO, M. **Terra sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François [et al.]. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **O si-mesmo como um outro.** São Paulo: Papirus, 1991.

_____. **Tempo e narrativa.** v.1. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ZÉRAFFA, M. **Pessoa e personagem:** o romanesco dos anos 1920 aos anos de 1950. Trad. Luiz João Gaia e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAPÍTULO 4

O IMAGINÁRIO E CRIANÇAS INQUIETAS: MEDICAÇÃO OU MEDICALIZAÇÃO?

*Tânia Micheline Miorando*¹

*Luisa Scheer Ely*²

*Camila Rosane Pacheco*³

Imaginário: tomar com cuidado! Pílulas de Imaginário, tomadas regularmente, podem levar a perceber que, como Sófocles já nos alertou, “[...] o homem ensina a si mesmo algo que não conhece e assim aprende aquilo que deve ensinar-se” (CASTORIADIS, 2004, p. 56). O que ainda precisamos esperar ver quando deixamos de compreender a complexidade de uma criança frente aos desafios do mundo?

Este artigo foi produzido a partir de uma oficina que discutiu o uso de medicação com crianças e adolescentes, em idade escolar, em uma roda onde sentaram para conversar: professores das mais variadas áreas, assistentes sociais, psicólogos e farmacêuticos. Foram trazidas referências⁴ que encaminharam crianças e adolescentes a uma clínica-escola para o atendimento interdisciplinar ou psicoterápico, instituição onde faziam uso

¹ Doutoranda e mestre em Educação. Professora no Centro Universitário Univates (Lajeado/RS). E-mail: tmiorando@gmail.com. Pesquisadora no Gepeis (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

² Mestre e doutora em Gerontologia Biomédica. Professora no Centro Universitário Univates (Lajeado/RS). E-mail: luisa.ely@univates.br.

³ Farmacêutica. Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde (CURES), Centro Universitário Univates (Lajeado/RS). E-mail: cpacheco@univates.br.

⁴ Referência aqui diz respeito a uma ficha na qual consta breve histórico do usuário/paciente e serve para fins de encaminhamento e articulação entre os níveis de atenção à saúde que compreende maior e menor complexidade (JULIANI; CIAMPONE, 1999), a fim de que se estabeleça uma estratégia de comunicação que vise atender às suas necessidades (FRATINI, 2007).

de medicação e, a partir de sua apresentação, pesaram-se considerações que gotificaram na bula⁵ abaixo.

Criança

Indicação

Para que serve?

Criança é indicada para trazer muita vida aos ambientes! Uma criança pode encantar adultos com suas descobertas! As respostas de uma criança podem ser novos desafios! Crianças podem proteger os ambientes de tristezas provocadas pela falta de bom senso de adultos. Junto com a criança emerge o conceito de infância (ARIEËS, 2012), atualizado, a partir dos anos de 1960, para uma nova compreensão, dadas tantas imbricações que se produzem (COHN, 2005) em meio a uma sociedade cada vez mais industrializada e digitalizada. A ela é concedida a potencialização criadora de seu protagonismo (MALAGUZZI, 1999; EDWARDS, 1999), mas que só acontece quando se faz rodeada por adultos que as vejam e a respeitem como sujeitos únicos (RINALDI, 1999) e de uma imaginação rica em criatividade e em linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015).

Farmacocinética

Como funciona?

A criança funciona com o imaginário de um sistema simbólico (CASSIRER, 2012) significado por suas próprias alquimias. A visão de mundo de uma criança não está mais para atuar em papéis que lhe são dirigidos (COHN, 2005), pois as demandas sociais não pedem mais por um “[...] sujeito reto, parado,

⁵ Este formato de escrita inspirou-se na obra: SAYÃO, Rosely; AQUINO, Júlio Groppa. **Família**: modos de usar. Campinas, SP: Papirus, 2006. Essa obra, de uma forma muito criativa e importante, abordou temas sensíveis e que precisavam ser tratados em muitas, muitas conversas em nossas famílias.

coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno, indivisível [...]” (JUSTO, 2005, p. 31). A esse sujeito abriu-se espaço na busca de outro, e as características que descrevem uma criança podem ser diferentes daquelas que já eram conhecidas! Estes tempos pedem uma criança que seja “[...] um sujeito plástico, flexível, criativo, fragmentado, múltiplo, difuso, impulsivo, intempestivo, incontrolável e aventureiro” (JUSTO, 2005, p. 31). Considerar-se-á uma criança melhor adaptada ao seu meio quando transitar: “[...] de um lugar a outro, de um sentimento a outro, de um produto a outro, migrando também internamente, percorrendo todos os seus espaços interiores, alargando o máximo possível suas possibilidades afetivas, cognitivas e executivas, acelerando ao extremo o ritmo de seu funcionamento” (JUSTO, 2005, p. 31). Não confundir as características de crianças do século passado para as requisições comportamentais de crianças para este século, a fim de se alcançar as melhores condições para uma educação que vise, a uma criança criança.

Contraindicações **Quando não devo usar?**

A criança tem um ritmo muito singular que somente será percebido quando não se exigir dela cumprir as mesmas tarefas padronizadas que a de todas as outras crianças. As conversas dirigidas a ela precisam respeitá-la na sua inteligência, mas não esquecer que ela está em crescimento e aventura-se a conhecer o mundo que a cerca: suas percepções buscam ajustes. Evite momentos em que seja para exibi-la nas tarefas para seus pais, amigos e pessoas conhecidas ou desconhecidas; que esteja marcado o sentido mercadológico nas suas atitudes; ou quando o propósito do que lhe é pedido esteja aquém de suas condições de realizações ou aquisições. Deixe que a criança cumpra seu ritmo, sem que as tarefas sejam excessivas e lhe causem um aborrecimento por tédio. Ela está participando de uma relação

que se estabelece e não ditando as regras de um novo relacionamento. Aos novos sentimentos, sua reação poderá ser de resistência. Provoque-a a conhecer outras propostas mais interessantes e inteligentes.

Posologia **Como usar?**

A criança tem a potencialidade de ver relações no que vive, no que faz e como sente. Os sentimentos que uma criança traz ao mundo renovam os ares para que aqueles com quem ela esteja sejam mais respiráveis. Evite deixá-la parada em frente a uma televisão, a um computador ou a um dispositivo móvel por mais de 10 minutos: não desperdice um tempo valioso de vida potente de descobertas. As primeiras impressões para uma vida estão sendo registradas! Acredite na sua criatividade como forma de apontar suas intenções de crescimento. Veja nas suas propostas intenções curiosas de um mundo de outras formas, cores, sabores, odores, texturas e possibilidades. O que a criança olha pode ser visto em outras proporções e alturas: seu olhar difere em um metro, aproximadamente, da altura de um adulto - alturas diferentes enxergam mundos diferentes. Veja com a criança o mundo que ela enxerga.

Efeitos Colaterais **Quais os males que pode me causar?**

Uma criança triste mostrará suas resistências em sintomas também conhecidos por preguiça, desleixo, falta de vontades ou sem iniciativas criadoras. Uma criança desmotivada mostra que há outras questões a serem consideradas no ambiente que ela está frequentando: antes que se torne grave alguma situação que comece a despontar, apure o olhar, aguçe seus sentidos, ouça tudo e converse muito! Descubra em você a capacidade de conversar com uma criança, para evitar possíveis

males futuros. A criança evitará em você males que possam levá-lo a um período saudosista de sua vida (PEREIRA, 2011): a criança é e o adulto é; períodos passados só valem se foram bem vividos! Períodos futuros serão depois da vida vivida hoje. Viva! Para se ter boas lembranças, aproveite os momentos presentes com a criança e sua alegria! Todo o crescimento e suas boas ideias estarão trancadas e não serão conhecidas se não forem permeadas por boas horas de conversa e convívio.

Advertências e Precauções

O que devo saber antes de usar?

A criança requer um ambiente adequado para suas aventuras criancieiras. O cuidado a se ter com uma criança vai muito além dos listados nestas recomendações, mas iniciam por mostrar-se disponível a uma escuta sensível (BARBIER, 2004) do que se passa nos espaços em que ela esteja. Embora já tenha se lembrado muitas vezes, é muito atual entender que a criança não é a miniaturização do adulto, com uma agenda executiva superlotada de atividades (PEREIRA, 2011). A formação para estar com a criança na família ou na escola vai para além do carinho e dedicação: exige estudos, pesquisas e tempo. É importante que se leia sobre o mundo infantil e os perigos e desafios que a movem em seu mundo. Ao se detectar modos da “ortopedia do cuidado” (PEREIRA, 2011, p. 343), que visam a “interpretar e corrigir condutas ou exercer, em termos educativos”, verificar os excessos - atitudes que foram cometidas conosco podem requerer cuidados duplicados ao serem atualizados com as crianças; outros tempos, outras atitudes, outras significações. Quanto mais se diz saber sobre as crianças, menos sabemos sobre elas, tanto porque nossos filhos são diferentes do que fomos, fomos diferentes de como foram nossos pais, como eles foram diferentes das infâncias de seus avós e, assim, sucessivamente.

Superdosagem

O que fazer se alguém usar uma quantidade maior do que a indicada?

Toda forma de superproteção é prejudicial, mas deixá-la fazer tudo o que queira também o é. Estar a serviço de uma criança não cumpre a função de protegê-la e educá-la. A criança precisa experimentar-se, aventurar-se! Não há limites para a sua criatividade: sua linguagem faz leituras de mundo diferentes daquelas a que fomos ensinados. Viva com ela! Não viva por ela! Aprenda com ela! A criança não tem tudo por ensinar, mas o adulto também tem por aprender. Insistimos em falar e mostrar uma dimensão imaginária da infância sob os sonhos dos pais, dos especialistas e educadores: não reduza a criança a um modelo que se imagina que ela poderá vir a ser (PEREIRA, 2011). Uma vida não está para ser mostrada em catálogos que exemplifiquem “modos de viver”! Não há infância como potência de futuro, como “criança esperança”, posto que seria deixar de vê-la no presente. O que estamos fazendo com ela, justificando papéis a cumprir na espera de uma futura atuação: em que palco? Crianças precisam de pais de crianças e não de futuros adultos, de professoras de crianças e não de disciplinas escolares (SARIBA, 2014), médicos de criança e não de especialistas em doenças, brincadeiras de criança e não brincadeiras de adultos que não deixam de ser criança, por não terem sido crianças.

Composição

A criança é composta por alegrias que, vez ou outra, vêm mescladas de um chorinho, que, se não for de dor, cura com uma conversa: Pergunte a ela por que está chorando!? Pode ela estar composta por cabeça, tronco e membros que não param quietos. Há muita energia que, por sua vez, vem com poesia, medos, raivas: todos os sentimentos se fazem presentes, pois ela é um ser humano, já imitado por bonecas, brinquedos e apli-

cativos, mas é humana ainda. A seriedade que ela apresenta é para ser levada a sério: muita seriedade precisa ser mais bem cuidada, mas nada de seriedade, também. A dor de um tropeção dói, mas pode curar-se. Converse com ela sobre os cuidados para evitar dores, mas torne-a forte frente às suas, conhecendo suas forças! A vida lhe exigirá muito e os medicamentos nem sempre resolvem as causas e as consequências das dores.

Interações Medicamentosas/Medicinais/ Curativas

As crianças interagem com o mundo, com as pessoas, com as coisas, em um mundo de imaginários que deixa explícito o mundo em que vivemos (CASTORIADIS, 1982). Podemos conhecer mais do seu mundo e dar-lhes a conhecer de nosso mundo a elas. As experiências que atravessarem seus pensamentos a farão crescer: dê conselhos e fale do mundo, das pessoas, em quem confiar e de quem desconfiar. Não pense que de tudo se terá controle, pois a vida sempre se move para além de onde a conseguimos alcançar. Das interações que a criança tiver nessa fase, a partir delas ela calcará as da fase seguinte e da próxima; ela chegará à fase adulta coletando as memórias que tivermos a coragem de provocar viver no seu hoje.

Laboratório

Não há um laboratório específico. Cada lugar a ser visitado e conhecido se tornará parte das experiências, que virarão memórias – que sejam interessantes, importantes e agradáveis. Quanto mais lugares se tornarem coloridos e conhecidos, tanto mais sonhos poderão acordar em realidades desejadas. Enquanto isso, escolas, pátios, passeios, viagens, tempo livre – mas livre de verdade, não preso pelo computador, jogos eletrônicos ou televisão, podem ser bons laboratórios. As brincadeiras são laboratórios por excelência: que sejam múltiplas, divertidas, desafiadoras e cheias de vida!

Medicamento

Indicação

Para que serve?

Medicamentos são produtos que têm a finalidade de diagnosticar, prevenir, curar doenças ou então aliviar os seus sintomas. Ao utilizarem-se medicamentos é importante ter clara a ação esperada. O uso deve ser racionalizado (ANVISA, 2008). A Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe que, para o uso racional de medicamentos, é preciso, em primeiro lugar, estabelecer a necessidade do uso do medicamento; a seguir, que se receite o medicamento apropriado e que este esteja de acordo com os ditames de eficácia e segurança comprovados e aceitáveis (WHO, 1987). Mas, atenção: estudos realizados no Brasil indicam um elevado consumo de medicamentos na população infantil, apontando para o uso expressivo daqueles com restrições de indicação, de uso controlado (com restrição de prescrição) e com diversos efeitos adversos (MORAES, 2013). Com isso, observa-se o processo da medicalização na infância. Medicalização é o processo no qual problemas que não eram considerados de ordem médica passaram a ser vistos e tratados como problemas médicos. A medicalização pode ocorrer tanto em casos de desvios de comportamento quanto de processos naturais da vida (BRZOZWSKI, 2013).

Farmacocinética

Como funciona?

A utilização de medicamentos na infância se disseminou rapidamente na sociedade e atualmente ocupa lugar central na cultura pós-moderna, principalmente na área educacional, vinculado aos processos de aprendizagem e ao fracasso escolar. As crianças que não atendem aos padrões preestabelecidos de in-

teligência e do ideal imposto de aprendizado logo são remetidas a um tratamento para desequilíbrio orgânico, sendo o meio de reparação a utilização de psicofármacos (POLANCZYK; LAMBERTE, 2012). O processo de medicalização de todos os fenômenos humanos vai de encontro aos ideais do sistema do mundo contemporâneo, mundo no qual a vida do sujeito é atravessada pela rapidez do tempo, pelo produzir e consumir em grande escala. Todas essas transformações na atualidade desencadearam um novo cenário na vida da criança e da infância, que hoje está atravessada pelo imediatismo do sistema que reduz o cuidado, o amparo, as relações afetivas a um processo mecânico. Por meio da medicalização, procura-se uma vida idealizada pela felicidade e pela falta de tempo a qualquer preço.

Contraindicações **Quando não devo usar?**

Em se tratando dos medicamentos controlados (tarja preta ou vermelha), o cuidado ao utilizá-los em crianças é maior ainda. Como esses medicamentos agem sobre o sistema nervoso central, eles potencialmente podem afetar o desenvolvimento da criança, principalmente quando usados por um longo período de tempo ou quando o uso é iniciado em crianças muito pequenas, por volta dos 2-3 anos (ANVISA, 2008). A grande questão é que, como as pesquisas de medicamentos em crianças são limitadas por questões éticas, ninguém tem certeza do impacto que essas substâncias podem trazer para a criança. Muitos dos diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) são feitos em crianças que apresentam distúrbios de comportamento devido à falta de disciplina e/ou a conflitos familiares. Embora o medicamento gere resultados positivos nesses casos, controlando o comportamento dessas crianças, outras medidas, como a psicoterapia, seriam ainda mais indicadas. Dessa forma, é importante que a criança seja avaliada por uma equipe multiprofissional – pediatra, psiquia-

tra, psicólogo, terapeuta ocupacional, e ainda outros — e tente diversas formas de tratamento comportamental, antes de iniciar o uso de medicamentos (BRZOZOWSKI, 2013).

Posologia **Como usar?**

Para o paciente ou responsável por ele (crianças devem sempre estar acompanhadas de um adulto ao administrar um medicamento), um dos primeiros passos para o uso racional é saber corretamente a posologia do medicamento. Por sua vez, a posologia descrita na prescrição deve especificar a quantidade, quantas vezes por dia e por quanto tempo o medicamento deve ser utilizado. Os comprimidos, cápsulas e drágeas devem ser tomados com um copo cheio de água, e o paciente deve estar em pé ou sentado. As cápsulas não devem ser abertas (devem ser engolidas inteiras) e os comprimidos não devem ser partidos ao meio, exceto por recomendação do médico ou do farmacêutico. Quando houver dúvidas sobre como ingerir o medicamento (com água, leite ou suco), utilizar apenas água. Em caso de medicamentos líquidos, sempre devem ser utilizadas as colheres ou os copinhos que acompanham o produto (ANVISA, 2008).

Efeitos Colaterais **Quais os males que o remédio pode me causar?**

Alguns autores recomendam atenção especial aos medicamentos utilizados em crianças diante das incertezas quanto à eficácia e segurança, devido à escassez de ensaios clínicos por motivos éticos, legais e econômicos, limitando o conhecimento sobre os efeitos diretos e colaterais no organismo (STRAAND, 1998; CLAVENNA, 2009). No caso das crianças, a prática do uso de medicamento é baseada principalmente em extrapola-

ções e adaptações do uso em adulto, nas informações obtidas de raros estudos observacionais e no consenso entre especialistas (STEPHENSON, 2006; MORAES, 2013). Em estudo duplo-cego controlado acerca da frequência de efeitos colaterais de metilfenidato em crianças com TDAH, Barkley e cols. (1990) descreveram 17 sintomas mais comuns em curto prazo. Observa-se que redução de apetite e insônia são os principais efeitos colaterais do metilfenidato (medicamento de uso controlado utilizado como primeira escolha para o tratamento do TDAH) e demais psicofármacos. Destacam-se também dor abdominal e cefaleia.

Advertências e Precauções

O que devo saber antes de usar?

Mesmo quando utilizados de forma correta, os medicamentos apresentam diversos riscos, como as reações adversas e a possibilidade de interações com outros medicamentos e alimentos, além de serem contraindicados em diversas situações. Esses riscos são potencializados quando o medicamento é utilizado de forma incorreta, sem orientação adequada, exigindo algumas vezes a interrupção do tratamento e até mesmo a hospitalização do paciente. Antes de iniciar a utilização de um medicamento, busquem-se orientações com o médico ou com o farmacêutico. Cabe também informar ao médico todos os medicamentos que a criança utiliza, sejam eles sintéticos, fitoterápicos ou chás, por mais simples que possam parecer (ANVISA, 2008): “O mecanismo de ação do metilfenidato e das anfetaminas é exatamente o mesmo da cocaína: poderosos estimulantes que aumentam a atenção e a produtividade” (COLLARES; MOY-SÉS, 2010, p. 97). Segundo as autoras, um dos riscos potenciais a longo prazo é a adição à cocaína, como modo de substituição da droga legal ingerida durante a infância/adolescência.

Superdosagem

O que fazer se alguém usar uma quantidade maior do que a indicada?

O uso de qualquer medicamento em excesso, ou quantidade maior do que a indicada, pode ocasionar riscos e sérios problemas de saúde. Caso isso ocorra, ainda que acidentalmente, deve-se encaminhar a pessoa ao pronto-socorro imediatamente. Também está disponível, nesses casos, o disque-intoxicação da Anvisa, no número 0800 722 6001. A ligação é gratuita e traz, de forma rápida, esclarecimentos de como proceder com uma pessoa intoxicada, tanto para profissionais da saúde quanto para pessoas leigas (ANVISA, 2008). Inúmeros estudos têm demonstrado que a população infantil, principalmente os menores de quatro anos de idade, é a mais exposta aos riscos dos medicamentos. Esse fato pode ser justificado por três fatores: características naturais desse grupo etário (como as diferenças farmacodinâmicas e farmacocinéticas, a curiosidade intrínseca a essa fase do desenvolvimento, sua falta de noção de perigo e seu paladar pouco apurado); a falta de uma política de desenvolvimento de medicamentos específicos para esse grupo; e a falta de informações dos responsáveis a respeito dos medicamentos (incluindo automedicação, erros de administração e prescrições inadequadas) (MAIOR, 2012).

Composição

Os medicamentos em geral são preparados por uma série de substâncias. O efeito dos medicamentos é causado, geralmente, por um dos componentes da preparação farmacêutica, eventualmente por dois ou mais componentes, que constituem uma “associação medicamentosa”. O componente responsável pelo principal efeito é denominado fármaco, droga, princípio ativo ou substância ativa. Além do componente responsável pelo principal efeito, outros são necessários para facilitar a ad-

ministração (ANVISA, 2017).

Interações Medicamentosas

Interação medicamentosa pode ser definida como a influência recíproca de um medicamento sobre o outro. Isso vale a dizer que, quando um medicamento é administrado isoladamente, produz um determinado efeito, porém, quando é associado a outro medicamento, ou a alimentos, ou mesmo a outras substâncias (como o tabaco ou bebidas alcoólicas), ocorre um efeito diferente do esperado, caracterizando uma interação. Uma das principais causas de interações medicamentosas atualmente é a prescrição simultânea de vários medicamentos a um mesmo paciente ou por automedicação. Os principais efeitos dessas interações são intoxicações medicamentosas, anulação do efeito terapêutico, não tratamento da doença ou de seus sintomas e exacerbação de reações adversas. Esses efeitos têm impacto variado na saúde do paciente, podendo ser leves, moderados e graves, e até mesmo exigir hospitalização (ANVISA, 2008).

Laboratório

O laboratório farmacêutico ou a indústria farmacêutica é responsável por produzir medicamentos. É uma atividade licenciada para pesquisar, desenvolver, comercializar e distribuir medicamentos. Por meio da produção e comercialização de medicamentos, a indústria farmacêutica promete aliviar os sofrimentos existenciais (ANVISA, 2008). Assim, portanto, a tendência à banalização da prescrição de psicofármacos não pode ser vista como um processo isento de interesses corporativos nem sempre atentos ao bom cuidado clínico e às delicadas condições do sujeito em sofrimento psíquico.

Criança & Medicamento

Indicação

Para que serve?

Combinados, Criança e Medicamento provocam reações muito diferentes daquelas que causariam separadamente. O medicamento serve à criança para fortalecê-la frente a dores intensas, mas que já tenham sido acompanhadas de tratamentos com muita conversa, brincadeiras, passeios, atenção e cuidado. É melhor que o medicamento seja curativo de um bom passeio de descobertas em desafiadoras atividades de um mundo que passa a conhecer. Já sabemos o que está acontecendo com as crianças e a medicação em excesso na infância? Poderia isso ser um chamado a voltarmos o olhar para as crianças que estão povoando o século XXI?

Farmacocinética

Como funciona?

Ainda não temos descrito como a combinação Criança & Medicamento funciona garantidamente, pois o que temos são ajustes que se fizeram nos laboratórios que se propuseram a vender “a droga da obediência” (BRUM, 2013). O que sabemos é que há uma posição de risco diante das drogas: a continuidade no uso delas, lícitas e ilícitas. E que seus efeitos podem ser bem diferentes de terapias naturais e com um olhar que contempla o tratamento com o apoio de mais profissionais. Não podemos deixar que um modelador de comportamento – remédio tarja preta – substitua o cuidado de um adulto a uma criança, ocupando o lugar de atenção à educação no crescimento dessa criança.

Contraindicações

Quando não devo usar?

Em hipótese alguma essa combinação deve ter sucesso no caso de atualizar práticas da palmatória, sendo agora a palmatória química (JERUSALINSKY, 2014). O sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados da ANVISA estima que, em 2012, foram vendidas mais de 100 mil caixas por mês de Ritalina® (nome comercial do metilfenidato) no país, das quais a maioria é utilizada por crianças e por adolescentes. Mas será que todo esse uso é racional? As crianças realmente precisam desses medicamentos? Quais são os diagnósticos mais comumente dados e quais são os medicamentos mais prescritos? Não há respostas curtas para tais questionamentos, mas encontros, conversas, estudos e muito a pensar e acompanhar no crescimento das crianças, para que se saiba quando se deve ou não deve lançar mão de um medicamento (ANVISA, 2008).

Posologia

Como usar?

Criança & Medicamento exigem muito mais que cuidados alinhados em uma bula, em um receituário ou manual. Há muita necessidade de diálogo como ferramenta de trabalho, escuta, cuidado. Medicamentos foram inventados pela humanidade para minimizar dores e equilibrar químicas em um organismo fragilizado. Por isso é importante que aí estejam ao nosso alcance. O que esta bula quer lembrar é que medicamentos não curam – com efeitos rápidos e artificiais – as dores que o mundo produz.

Efeitos Colaterais

Quais os males que um medicamento pode me causar?

E seguimos com mais questionamentos: Qual é o preço de um medicamento que interfere no crescimento de um cérebro infantil, no crescimento de um fígado que metaboliza as químicas ingeridas? Cérebro e fígado se enfraquecem ou se fortalecem ao reagir, esperando o artificial do medicamento? É preciso lembrar que um organismo em crescimento pode sentir-se impedido ou desimpedido pela medicalização ao seu próprio cuidado. Medicamentos artificiais podem fragilizar a autocura. Os processos de psicopatologização e de medicalização nas crianças têm como resultado a exposição dos pacientes a efeitos colaterais severos, podendo deixar sequelas de efeitos dificilmente previsíveis e, além de não suprimirem o verdadeiro mal-estar, chegam até mesmo a dificultar, pelo tamponamento do sujeito, o acesso clínico ao problema (FERRAZA, 2010).

Advertências e Precauções

O que devo saber antes de usar?

A humanidade passou a viver as 24 horas de um dia num mundo muito intenso, e essas fronteiras do tempo reescrevem comportamentos: “Medicalização é um dispositivo que transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1080). As crianças, desde muito cedo, já recebem uma sentença condenatória de carregarem uma rotulação diagnóstica e o tratamento medicamentoso, por um tempo indeterminado. Não estaríamos inventando novas formas de escravização à compreensão do que seja a “normalidade”? Normalidade para qual compreensão?

Superdosagem

O que fazer se alguém usar uma quantidade maior do que a indicada?

Que tipo de infância estamos inventando que precisa da medicação para instituir o comportamento infantil? Há crianças que precisam de medicamento, mas no número que estamos vendo? Quem está indicando a necessidade de medicação para a criança? Que resultado estamos esperando? No caso específico do uso indiscriminado de medicamentos na infância, no caso com o intuito de normatização dos comportamentos e de supressão dos sintomas, tem-se o agravante de que a criança pode vir a desenvolver, por meio do aprendizado, a crença mágica de que a ingestão de pílulas pode eliminar qualquer tipo de mal-estar. Tal atitude não permite escolhas e opções que possibilitem à criança criar mecanismos próprios de participação pró-ativa, com implicações para a sua vida adulta, na reversão de suas angústias, problemas e dificuldades (LEGNANI; ALMEIDA, 2008).

Composição

Criança & Medicamento, como um único elemento, ainda não está sabido de que se compõe a ser listado. Cada um deles são elementos que se originam de mundos muitos diferentes e formam um composto mutável. Separadamente, trazem químicas para alquimias, às vezes, inesperadas! Recomenda-se também não confundir o medicamento como remédio a todos os males: são remédios desde uma boa conversa a um repouso, que traga acalanto. Não se aceita pacientemente a tudo o que a sociedade impõe à criança, aos pais, aos professores, aos profissionais. Uma sociedade doente também precisa de remédios, nem sempre de medicamentos. Muitas vezes sabemos que tratamentos são necessários e que requerem mais tempo que um dia, uma hora: são dias, horas, paciência: “A medicalização é a produção

social de doenças que justificam a suposta não-aprendizagem de uma ampla gama de alunos, os quais não se enquadram no perfil de aluno padrão” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1082). Aceitamos o primeiro encaminhamento à medicação da infância/criança? Quem está detendo o poder de um diagnóstico sem questionamentos? Aquele que está aceitando o diagnóstico acaso já buscou outros argumentos de outros profissionais para algum tratamento que a criança precise?

Interações Medicamentosas

A criança esperta de épocas sem medicação para a infância passou a ser a criança com TDAH, paciente de uma indústria com estratégias calculadas. A imposição de rótulos científicos funciona como uma eficiente estratégia de controle do indivíduo por meio de medicamentos. As crianças ficam “mais calmas” durante o efeito do medicamento e mais focadas em suas tarefas, mas também há relatos de que as crianças se tornam apáticas e com o “olhar perdido” (RICHTER, 2012). Percebe-se que, no lugar de longas e inúmeras sessões de psicoterapia, dedicação ou esforço, a população vem aderindo cada vez mais, às facilidades das terapias farmacológicas. Estamos tratando o sofrimento causado por um transtorno ou controlando o corpo infantil? Há mudanças irreversíveis em um organismo em formação e a isso é necessário estar atento.

REFERÊNCIAS

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

Vigilância sanitária e escola: parceiros na construção da cidadania. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Brasília, DF: Anvisa, 2008. 120 p.

_____. **Bulário Eletrônico.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/bulario-eletronico1>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. **Conceitos e definições de medicamentos.**

Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/conceitos-e-definicoes7>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

BROZOZWSKI, F; CAPONI, S Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013.

BRUM, E. O doping das crianças. In: **Época**. 25/02/2013. Disponível em: <<http://revis.taepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/02/o-doping-das-criancas.html>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Tomas Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Figuras do pensável:** as encruzilhadas do labirinto VI. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHRISTOFARI, A; FREITAS, C; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015.

CLAVENNA, A; BONATI, M. Drug prescriptions to outpatient children: a review of the literature. **Eur J Clin Pharmacol**, v. 65, n. 8, p. 749-55, 2009.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193-214.

EDWARDS, C; FORMAN, G. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 303-309, 1999.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2015.

FERRAZZA, D; ROCHA, L; ROGONE, H. A prescrição banalizada de psicofármacos na infância. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2010.

FRATINI, R. G. F. **Avaliação de um programa de referência e contra-referência em saúde**. Programa de Mestrado Profissionalizante em Saúde e Gestão do Trabalho. Itajaí: UNIVALI, 2007. p. 80.

JERUSALINSKY, J. A era da palmatória química – responsabilidade social e medicalização da infância. In: **Estadão**. 7/8/2014. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/a-era-da->

palmtoria-quimica-responsabilidade-social-e-medicalizacao-da-infancia/>. Acesso em: 17 jan. 2017.

JULIANI, C; CIAMPONE, M. Organização do sistema de referência e contra-referência no contexto do Sistema Único de Saúde: a percepção de enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 323-333, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62341999000400001&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 18 jan. 2017.

JUSTO, J. Escola no epicentro da crise social. I: JUSTO, José Sterza; LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nélson. **Indisciplina/disciplina** – ética, moral e ação do professor. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

LEGNANI, V; ALMEIDA, S. A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, p. 1-13, 2008.

MAIOR, M; OLIVEIRA, N. Intoxicação medicamentosa infantil: um estudo das causas e ações preventivas possíveis. **Revista Brasileira de Farmácia**, v. 93, n. 4, p. 422-430, 2012.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

MORAES, C; MENGUE, S; TAVARES, N; PIZZOL, T. Utilização de medicamentos entre crianças de zero a seis anos: um estudo de base populacional no Sul do Brasil. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 12, p. 3585-3593, 2013.

PEREIRA, M. As crianças de hoje são mais sabidas?. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 338-347, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2017.

POLANCZYK, G; LAMBERTE, M. **Psiquiatria da infância e adolescência**. São Paulo: Manome, 2012. p.429.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

RICHTER, B. **Hiperatividade ou indisciplina?** O TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

SAROBA, C. A criança como protagonista de transformação na escola: a educação empreendedora em questão. **Revista Primus Vitam**, São Paulo, n. 7, 2014.

STEPHENSON, T. The medicines for children agenda in the UK. **Brazilian Journal Clinical Pharmacology**, v. 61, n. 6, p. 716-719, 2006.

STRAAND, J.; ROKSTAD, K.; HEGGEDAL, U. Drug prescribing for children in general practice. A report from the Møre&Romsdal Prescription Study. **Acta Paediatrica**, v. 87, p. 218-224, 1998.

WORLD Health Organization. **The rational use of drugs**: report of the conference of experts. Nairobi, 1985, Jul. 25-29; Geneva: WHO, 1987.

CAPÍTULO 5

O THAMBOS OU SENTIMENTO DA PRESENÇA DO INVISÍVEL NA POÉTICA DA INFÂNCIA DE HENRI BOSCO

Luzia Batista de Oliveira Silva¹

“Quando o abrigo é seguro, a tempestade é boa”
(BOSCO, *L’Antiquaire*, 1954, p. 374)

As obras de Henri Bosco² chamam a atenção para a espontaneidade da criança, uma atitude que o autor considera capaz de envolvê-la com o mundo ao seu redor, especialmente com os elementos da natureza.

Bosco (1953, p. 15) traz, em suas memórias de infância, os conselhos educativos sábios que os pais lhe deram para quando fosse ao rio:

Mon père m’avait averti:
- Amuse-toi, va où tu veux. Ce n’est pas la place qui

¹ Docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – PPGSSE – USF, Campus Itatiba – SP – Brasil. Curvou bacharelado e mestrado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da PUC/SP, doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, pós-doutorado em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP e pós-doutorado em Epistemologia e Estética pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Borgonha, em Dijon/França.

² Henri Bosco – escritor francês, nascido em 16/11/1888 em *Avignon*/França, morto em 4/5/1976 em Nice/França. Suas obras não foram traduzidas para nenhum outro idioma por determinações do escritor. O escritor é parente de João Bosco, o fundador da congregação religiosa católica dos salesianos. Seu primeiro romance foi *Pierre Lampedouze*, escrito na cidade de Nápoles, na Itália, onde o autor viveu por dez anos; também morou por um longo período em Marrocos, e nas cidades francesas de Nice e *Lourmarin*; escritor reconhecido, recebeu diversas homenagens; escreveu cerca de trinta romances, que contam suas lembranças, especialmente os livros infantis. Suas obras da infância são ensaios de uma poética da infância, na qual retoma os símbolos sagrados e profanos, as imagens e as memórias da infância.

te manque. Mais je te défends de courir du côté de la rivière.

Et ma mère avait ajouté:

- A la rivière, mon enfant, il y a des trous morts où l'on se noie, des serpentes parmi les rosseaux et des Bohémiens sur les rives.

Sabemos, todavia, o quanto a curiosidade aliada à espontaneidade conduz, muitas vezes, as crianças em direção ao perigo – escolhas para saciar a curiosidade que nem sempre terminam bem; e, no ambiente escolar, nem sempre a espontaneidade da criança é valorizada. Pode, até mesmo, virar um elemento de combate e controle da criança ou, ainda, descambar para uma avaliação pejorativa, negativa do comportamento dela.

Na história da criança, autores da psicologia, como Freud, Jung e Hillman, apontam o quanto pode ser significativo o contato da criança com o mundo invisível, isto é, o mundo da alma ou interioridade, mundo dos sentimentos, contribuindo para o refinamento das sensações, percepções, emoções e afetos.

F. SCHELLER (1991, p. 123) considera que “[...] o caminho para o intelecto deve ser aberto pelo coração”. A frase nos faz voltar a atenção para as cobranças iniciais na educação da criança, visto que nenhum educador começa a educar propondo, inicialmente, tarefas e cobrando soluções.

Mas como mudar a visão da escola e daqueles que têm, sob seus cuidados, as crianças? Será que os educadores, imersos no mercado de trabalho, conhecem, como elemento de um currículo escolar, uma educação da alma? O que será que nossa sociedade quer? Será a formação de seres humanos mais competitivos ou mais éticos? Será que temos mais medo de uma geração engessada, apática ou uma geração que ignora a ética e adota uma postura antiética perante os desafios constantes?

Numa educação da cultura da alma, diz Hillman (1997), há reconhecimento da figura do outro, da diversidade, da busca de si mesmo, da valorização das fissuras da alma. E, quando há valorização da alma, há valorização do invisível e do complexo de problemas que envolvem a noção de alma ou psique, da

grandeza do imaginário na formação do humano.

Bosco retoma a temática do **Thambos**, uma palavra de origem grega que expressa a presença do invisível; esse nome antigo em algumas religiões primitivas ganhou o nome de **Mistério**. Assim, o objetivo deste texto é tentar mostrar, na obra de Henri Bosco, aquilo que pode ser traduzido como “o sentimento da presença do invisível”, em nós, nas coisas, nos seres, no cosmos e no Universo, porque diz o autor: “O que eu penso de Deus é que, diante do sentido – que se tornou raro – do *Thambos*, eu *experencio* Deus. E isso é o suficiente”³ (BOSCO, cf. GODIN, 1968, p. 81).

Bosco (1945, p. 233) afirma: “A vida tem necessidade de mistérios... E em nosso mundo, em nossos dias, o mistério não existe senão para os iniciados...”.

E quem são os iniciados? Para Bosco, os iniciados podem ser os sujeitos que vivem em sintonia com os próprios sentimentos, aqueles que vivem para além das aparências, que exercitam sua sensibilidade para ver e escutar as coisas, a natureza ao seu redor; aquele que interroga sobre a vida e seu ritmo, o ritmo do próprio corpo e dos corpos, o ritmo das pulsações do coração, os sentimentos expressados por outrem sobre a vida em suas variadas formas e dimensões.

É através do *thambos* – o sentimento da presença do divino – que os dons primitivos ou qualidades interiores de aprendizado e apreensão das coisas sagradas podem ajudar a explicitar, a entender, ainda que, provavelmente, pouco será compreendido, porque somente aquele que se permitiu viver uma experiência com o **mistério**, ou que não é cético o suficiente para duvidar de si mesmo, pode dizer que viveu uma experiência sagrada, que foi iniciado no mistério, que será capaz de o ‘revelar’, revelar, portanto, o **Dom do thambos**, o que Henri Bosco, seguindo a sua sensibilidade, procurou justificar, mediante os sentimentos de seus personagens, especialmente quando segue o itinerário da luta humana com o mistério ou sagrado – com o sentimento que só aquele que conservou uma certa dose de

³ A tradução é responsabilidade da autora deste texto.

primitividade pode ainda experimentar. O **thambos**, diz Godin (1968, p. 92), é o sentimento que “[...] une a substância profunda das coisas e o sobrenatural”.

Bosco (1983) diz que o homem dito civilizado se distanciou, demasiadamente, das coisas simples, se distanciou da vida cotidiana, que também é plena de surpresas, de experiências corriqueiras e, ao mesmo tempo, sagradas, porque cheias da graça do divino. Essa primitividade, aliada ao sentimento de novidade, possibilita, no sentido bachelardiano (BACHELARD, 1988), dar expressão ao novo, ao futuro, ao vindouro, como em Walter Benjamin, como as benesses divinas aos seres humanos.

O homem primitivo, de acordo com Godin (1968, p. 84), tinha uma palavra que equivalia à palavra **thambos**. Essa palavra é **mana**, que designa um modo outro de conhecer as coisas, e não exatamente, um modo de conhecer o conteúdo das coisas conhecidas, contudo, “[...] nós não conhecemos Deus, nós nos unimos a Deus” – Entende-se que o poeta, através de sua intuição, é tocado pelo sentimento dessa presença divina, tocado pela vibração – energia do sagrado.

Mas como pensar e sentir a forma, a estrutura ou a unicidade diante da multiplicidade de possibilidades de conhecimentos? Muito se tem discutido sobre o homem primitivo, mas pouco se têm assumido, como herança primitiva, os resquícios que garantiram a sobrevivência do primitivo no homem civilizado, pois, segundo Godin (1968, p. 84), “[...] pensamos e escrevemos, há muito tempo, que os primitivos ignoram a razão, por isso, são considerados pré-lógicos”. Significa dizer que são considerados civilizados aqueles que fazem da lógica um absoluto para o atravessar de fronteiras muito estreitas, desconhecidas, talvez, até de uma certa estrutura racional bem particular, porque se a razão conserva um valor objetivo no evoluir da consciência e no emergir de valores fundamentais à sobrevivência, como o homem civilizado recebe as informações a respeito do alargamento ou da contenção de fronteiras ao longo dos séculos? Como os pensadores as definem?

No que tange ao homem primitivo, observa C.-G. Jung (cf.

Godin, 1968, p. 85):

De fato, escreve Jung, o **primitivo não é nem mais lógico nem mais ilógico que nós**. É sua hipótese que é outra. Onde nós buscamos uma explicação racional, ele vê a marca de um espírito superior a quem tudo é possível: porque, para ele, nada existe fora da natureza, isto é, conforme a única realidade que ele conhece: Isto ultrapassa sua compreensão, substitui necessariamente qualquer ser indefinido mais onipresente. (grifos meus / tradução minha).

A história geral tem nos mostrado por que sábios e pensadores foram considerados loucos simplesmente porque ousaram afirmar uma espécie de contato com o mundo invisível. Mas, atualmente, como a nossa cultura tem recepcionado as pessoas chamadas ou rotuladas de “sensíveis”, “místicas”⁴? Essas expressões cunharam os xamãs, os pais de santo, os santos das igrejas; enfim, todos aqueles que dizem que têm ou que tiveram um contato com o mistério – o thambos. Dizem, por exemplo, que ouviram uma raiz de uma planta, que a viram crescer, que presenciaram o mistério da natureza.

Mas o que parece ser mais grave, nessas situações, são duas ocorrências. Uma é quando os sábios e pensadores são julgados preconceituosamente e pejorativamente. Outra é quando aqueles rotulados de “sensíveis” ou “místicos”, sentindo-se com tais poderes, acreditam que são os únicos iluminados, por isso se colocam acima dos outros seres humanos, “os normais”, e tentam fazer disso uma apologia para justificar, pelo mesmo paradigma que avalia os êxitos da racionalidade acadêmica, da razão lógica, “sua normalidade” como a única pura e perfeita.

É difícil uma resposta, porque o mistério não nos oferece resposta, mas há, ao mesmo tempo, tantas perguntas metafísicas sem resposta para o homem, tais como: de onde viemos, para onde vamos, o que somos, o que fazemos neste planeta?

⁴ São muitas as dificuldades e incompreensões em aceitar as pessoas rotuladas como sensíveis, sensitivas no sentido religioso, espiritual, místicas ou, simplesmente, lunáticas ou seres dotados de dons sobrenaturais.

Há vida fora da Terra? Que tipo de vida? O que é vida?

A racionalidade que foi trabalhada e instruída na escola, ela, muitas vezes, é uma racionalidade instrumental, técnica (ADORNO, 1995), que se justifica pela necessidade de construirmos um saber objetivo num mundo ordenado e fixo para melhor manipulá-lo, o que, de certa forma, marca nossa trajetória com nossos alunos na educação.

Godin (1968, p. 85) considera fundamental discutir sobre a racionalidade que adota como paradigma a crença de que “[...] tudo aquilo que não está na ordem, por consequência tudo aquilo que inquieta, que apavora ou espanta, que repousa... nós chamamos de sobrenatural” – mas, para o racionalista, é fundamental alertar, o sobrenatural não existe.

Se ainda possuímos elementos primitivos ou resquícios de uma primitividade, será que isso garante que todos os seres humanos têm o **Dom do thambos**, isto é, todo ser humano é capaz de sentir a presença do invisível? Todavia, é como se perguntássemos se – numa sociedade que se diz civilizada – todos os homens são civilizados, são racionais, são místicos ou são emancipados. É evidente que não, visto que todos os dons parecem – para nós – depender de tendências pessoais e do quanto valorizamos ou ignoramos o que se pode chamar de Dom do thambos, da capacidade de sentir o mistério. Para o escritor (1983, p. 6), ao escrever seus romances, ele traz o mistério vivido em sua infância, a memória de sua terra natal, Avignon: “Mon premier roman, Pierre Lampédouze, l’évoque et l’exalte”.

Não há nada que não seja sagrado. Eu confesso que nos doamos um pouco, aqui, dentro da magia – mas, neste caso, a magia não é mais que um meio de utilizar o objeto visível, tangível, para se colocar em estado de perceber isto que não é nem visível, nem tangível, no entanto nos obsidia. No fundo, o objeto suscita as aparições, as *epifanias*⁵. (In GODIN, 1968, p. 97).

Assim como Godin chamou a atenção sobre o homem civilizado, ele assinala que nem todos os seres humanos que são

⁵ Carta a Jean Lambert.

considerados “primitivos” o são somente porque são povos primitivos. Eles têm o dom de experienciar o *Thambos*, porque:

[...] este é um sentimento muito especial, o que faz com que o qualifiquem para o diferenciar de outros sentimentos semelhantes, para o Dom do Thambos, ‘há um sentimento especial de onde as reações constituem uma categoria bem definida e graças à qual os fenômenos que nos cercam se deixam penetrar do sagrado’ (GODIN, 1968, p. 85).

No caso de Henri Bosco, um autor consagrado na academia francesa, que escreveu, com propriedade, evidenciando essa Graça ou Dom em suas obras, especialmente, em *Malicroix*, *L’Antiquaire e Hyacinthe*. No itinerário de seus personagens, o perder-se significa que o personagem encontrará outra direção, um novo caminhar para continuar a busca por algo que, nem sempre se sabe o que é; caminhar para uma vida de renovação e repouso perante o mistério. Caminhar pode, também, ter o sentido de vencer a vida e desafiar a morte. Mas, como pensar o que poderia tê-lo conduzido a essa aventura literária? Que tipo de predisposição o teria levado a abraçar uma trajetória iniciática em que, para sair vencedor, a personagem tem que morrer, simbolicamente, no mundo dos homens?

Não há certezas, nem precisão absoluta quando se trata de justificar as possibilidades humanas que aparecem para os homens, como não há, também, quando tentamos justificar o acervo imaginário de um escritor da espécie de Henri Bosco. Contudo, ainda que de modo vago e correndo o risco de alguns desatinos, GODIN (1968), POITRAS (1971) e outros escritores renomados fizeram, das entrevistas concedidas pelo autor, material de estudo. Colocaram em pauta a história de sua infância e a convivência com alguns personagens da família que parecem contribuir para o desabrochar de tal Dom.

Henri Bosco foi marcado por uma infância diferente, única, particular. Seus pais haviam perdido outros filhos, muito precocemente. Ele, Bosco, único sobrevivente, ficou até os três

anos de idade na cidade de Avignon; depois, foi para o campo (*Mas de Gage*), que aparece em muitas referências em suas obras. Seu contato com as coisas, com a natureza, foi muito intenso nessa fase de sua vida. Ele foi uma criança solitária, fazendo da solidão incomodativa uma oportunidade para apreciar o tempo e a natureza. Seus parentes mais próximos, com os quais conviveu, eram tios, tios-avós. Esse é um fator muito relevante nas suas obras, pois nosso autor busca também evidenciar, em seus escritos, a importância dessas pessoas da família em sua formação. Por quê? Porque, em culturas como a nossa, o idoso, muitas vezes, é apartado da convivência ou, quando isso não ocorre, ele se cala, não nos diz nada. Mais grave é a criança que continua como um eterno infante. É oportuno ressaltar que, nos tempos atuais, há inclusive uma certa tendência em aumentar a fase de adolescência e de juventude. Mas como valorizar as duas pontes (entrada e saída do mundo dos homens – crianças e idosos) que nos colocariam em contato maior com nós mesmos?

Para Godin (1968, p. 93), em Bosco, “As casas são os seres sensíveis que aceitam ou rejeitam seus ocupantes... Cada casa tem, assim, sua personalidade profunda que se projeta sobre a alma daquele que a habita, e provoca um acontecimento espiritual”.

O idoso pode ser a memória da família, do grupo, e o contato deste com a criança só tende a evidenciar detalhes, sabedorias de sobreviventes e viventes. Tende, também, a revelar as tradições da família, da raça, aptidões e gostos semelhantes no universo familiar e a valorizar grupos e regiões de segredos e mistérios. E, como não há um assunto específico, um caminho e nem um modelo exclusivo para educar e revelar o homem, precisamos, então, do contato, especialmente na infância, com os mais velhos.

Na obra de Henri Bosco, o peregrino, o caminhante, percorre caminhos na busca de si mesmo e de um lugar especial no mundo. Sendo fundamental se encontrar e encontrar o seu lugar de aconchego, de intimidade, de recolhimento, de paz, na graça espiritual, que só as almas que percorrem mundos inte-

riores e exteriores podem encontrar para vencer a batalha, a iniciação terrena sob o manto da esfera cósmica (POITRAS, 1971).

Entretanto, não existe um lugar especial como ponto de partida, um lugar mais apropriado para esse encontro. Há, sim, um percurso iniciático, e cada lugar de passagem reforça a necessidade de prosseguir, até que, enfim, o peregrino, cansado, perdido, já não sabe se sonha ou se vive um pesadelo, e, do fundo do abismo, intui que sairá apaziguado. E, mesmo cansado de sofrer sua dor de vivente, ele quer vencer os obstáculos e, então, encontrar seu lugar no mundo e, na maior parte dos casos, o encontra mais perto do que poderia imaginar, mas sempre vai mais longe do que gostaria.

Assim, o longe e o perto, o interno e o externo, os extremos, as oposições, as ambiguidades e as contradições, como bem e mal, bom e ruim, saudável e convalescente, são faces e elementos pertencentes a um mesmo sujeito que tenta eliminar em si os excessos a fim de reconciliar-se com os seus contrários.

Mas sua luta é com o mal de viver e, por vezes, só estando do lado contrário é que a pessoa consegue se convencer disso e vislumbrar o que, verdadeiramente, busca.

A obra de Henri Bosco mostra também o desencantamento dos homens e suas formas de viver. Pode-se considerar que há também uma força vampiresca que arrasta o homem para mundos inferiores, atrasados; que há uma força obscena que envolve homens, grupos e sociedade, e os leva a viver sob o signo da superstição, do ocultismo, como as feitiçarias e as bruxarias que fazem apologia do mal.

Sua obra não marca apenas uma tradição no que tange à educação dos sentimentos. Há uma educação que valoriza a tradição quando esta não denigre alguns seres humanos em prol de garantir benesses para grupos de escolhidos e descarta outros. Sua obra pode, seguramente, remontar às grandes tradições, às culturas de antepassados especiais.

Num jogo de sentimentos, muito mais que de palavras, convivem – em harmonia e também em estranheza – mistério, poesia, epifania da luz e sombra, o mundo invisível. Pode-se vis-

lumbrar o inteligível no visível, no elemento que parece banal, no cotidiano carregado de sentidos, no mistério, como o segredo da vida em plena era planetária, conturbada, ensurdecida, mas que coloca em pauta algo muito especial: o invisível, agora posto também como centro de preocupações educacionais. E ainda que pouco se dialogue, o invisível permite sentir a presença das coisas que têm significados para os seres humanos, mas que, ainda, sentem dificuldade para falarem delas, bem como, para atestar essa presença invisível.

Também são sentimentos que se expressam na obra de Henri Bosco, o delírio, o encantamento, a letargia, o romantismo, o naturalismo, porque, para o autor, é o mundo que é um delírio, um lugar de encantamentos, de romantismos, de naturalismos e de letargias; o mundo é um corpo orgânico e também espiritual, por isso ele também fala, também se expressa; a vida cósmica anima os objetos inanimados e animados porque existe, para o autor, um “animismo” cultuado e misterioso em todos os elementos e matérias do planeta.

O éter, como matéria luminosa, rasga o céu e se coloca no firmamento para iluminar os astros. Por isso é muito mais que fantasmagoria, é vida cósmica se apresentando aos seres humanos. O autor credita, como uma causa, o mistério da vida a realidades tais como quando o vento sopra, canta, geme, sente, fala, se expressa como qualquer outro elemento vivo na natureza. O vento se incorpora à alma do poeta, resiste, mas, por fim, encanta os que não são poetas. Em Bosco, assim como em Gaston Bachelard (1988), a resistência não é somente humana, ela é também dos elementos terra, água, fogo, ar e éter. O fogo aquece, devora, transforma uma noite de aconchego e pode também restituir um dia feliz. A noite escura é convidativa, profunda, convoca o poeta a se recolher, a sentir a brisa, a ver a imensidão do céu, a lua em suas fases, o sol em evidência e claridade; a água tem seus encantos; profunda, escura, perigosa, belicosa, mas também feminina, doçura, limpeza, beleza; a terra é o planeta, é a pátria, é Paris, é o gigante adormecido Brasil, é a Grécia, é Avignon, é Nice, é Marrocos, é a Itália, é Montevideu e

muitas outras coisas...

A pátria do poeta é o coração do mundo, assim como a pátria da criança feliz é também o coração do mundo, o lugar mais bonito para se viver, educar-se e aprender. A pátria é como a casa do divino; é nela que os vivos e os mortos, as almas em purgação e provação provocam o cosmos, porque é na casa do Pai que o filho se rebela, que reclama, que exige, que proclama, que pede, que cobra, que exige, mas, acima de tudo, aprende, apanha, sofre, resigna-se e vive. A pátria das pessoas felizes é o mundo, porque as pessoas felizes fazem do lugar em que habitam o seu lugar no mundo.

Mas o mundo não seria perigoso, artiloso, se não houvesse o perigo, que, para Bosco (1983), pode ser simbolizado na literatura bíblica e profana como sendo o diabo, o elemento demoníaco, os diabretes, aqueles que povoam o universo com suas projeções de maldade; mas isso, para algumas almas, pode ser convidativo, justamente porque está pleno de elementos que aguçam a inquietação, instigam, se travestem de algo libidinoso, como as criaturas infernais, vampirescas, as criaturas corroídas pela maldade e vontade de praticar o mal, que podem levar alguém à perdição.

O tormento diabólico que vivem as suas personagens é compensado quando, ao final do processo iniciático, elas vencem, honrosamente, a batalha, recompensando-se o herói e a heroína com a glória de uma vitória harmoniosa (BOSCO, 1954); essa vitória na obra do autor pode estar relacionada com o encontro de uma clareira, de uma luz que pode simplesmente simbolizar a luz da razão depois de toda uma saída da caverna, no sentido platônico, porque a luz interrompe as sombras e dissipa a escuridão. Mas o herói ou a heroína têm ainda outra tarefa a cumprir: **assumir seu destino**, mas não só eles assumem o destino, também as personagens demoníacas e as de menor figuração, nenhuma não foge à força do destino – *daimon* e assume seu quinhão de luz ou sombra.

São forças antagônicas e sempre aparecem em suas obras: demônio *versus* anjo; luz *versus* trevas; amor *versus* erraticida-

de; primitivo *versus* civilizado; visível *versus* invisível.

Mas a poesia de Bosco alcança e trabalha esse antagonismo da vida e tudo na natureza, desde as dimensões da vida humana, até os elementos, a pátria, a vida cósmica. Mesmo assim, porém, sua obra não pode ser chamada de obra surrealista porque lhe falta um inconsciente tenebroso, revoltado, recalcado; o autor trabalha no sentido heraclitiano de mostrar as oposições e de apaziguá-las dialeticamente pela força dos contrários.

Para o autor (1983, 1984), há mistério em tudo, pois o mistério é a substância do sagrado, mas mistério e desconhecido, como o autor mesmo adverte, são duas concepções diferentes. O mistério não é o desconhecido, é a duração, aquilo que se vive, que se compreende, mas jamais será conhecido; enquanto que o desconhecido pode, um dia, ser conhecido ou não.

Para Bosco (1972), Tia Martine é a personagem central da obra de mesmo título. É a tia que desperta na alma de seu sobrinho-neto, Pascalet, a curiosidade pelo mistério, pelo invisível. Nesse contexto, seus ensinamentos alteram e até mudam o sono e os sonhos de Pascalet, que passa da curiosidade para ações espontâneas, motivado pela ansiedade e desta em descobrir o que há por detrás das coisas. Seus ensinamentos revelam para a criança um mundo outro que ela não compreenderá de imediato, mas, nas horas de maturidade, o adulto reconhecerá a importância das crendices e do sagrado no coração da criança.

O Dom do *thambos*, em suma, não remete àquela intuição da alma que percebe o reflexo de Deus no cosmos visível? É uma percepção fundada sobre a analogia, sobre o que existe como uma imagem do Criador; mas a visão mesma, a intuição do invisível através do sensível, é uma visão intuitiva, é um Dom reservado às almas da criança e do poeta. Bosco experienciou em si mesmo que o sentimento da presença do mistério é tão vago quanto aquele de que fala o Père Festugière a propósito dos gregos ao reconhecer, com certeza inabalável, a presença perturbante do divino (GODIN, p. 98).

Mas se a criança é sempre vista como o eterno infante, o aprendiz, como valorizar o seu papel nas instituições escolares

para além de um aprendiz? E o adulto? Será que só aprende com aquele da sua idade mental e espiritual? Pode o adulto aprender com a criança? Com o que e como a criança pode contribuir na formação do educador?

E o idoso? Será aquele que não mais aprende e nem ensina os costumes des/necessários para a criança e o adulto? Em Bosco, há uma valorização da criança e do idoso na formação do adulto e do educador, visto que ambos são pontes e fatores preponderantes para uma educação de sensibilidades.

Sem vulgarizar nem valorizar excessivamente, o escritor coloca a criança e os mais velhos da família como os eixos fundamentais para uma memória familiar, uma memória do grupo e, assim, valoriza-se, também, o contexto social.

Sobre a obra *L'Antiquaire* (1954), o autor confessa, numa carta a M-E. Cindreau, de 1º/4/1947 (BOSCO, 1983):

Eu tenho uma natureza de espírito lento, uma característica nervosa, um corpo que não suporta muito tempo a presença de outros. Curiosa incapacidade psíquica. Assim, não estou bem senão no campo. Um cão, um pássaro, minhas árvores me alimentam de forças maravilhosas. Os humanos me vampirizam. (Carta a M-E. CINDREAU, 1º/4/1947).

Esse tipo de fobia não poderia ser mais bem compreendida que nos tempos atuais. As pessoas fogem para sítios, chácaras, buscam aquilo que não mais existe na cidade: paz, silêncio, solidão. Todavia, será que isso ainda existe no campo, nos nossos campos cheios de fábricas por perto, de cidades que crescem, de vilarejos que se tornam cidade, do caipira que quer ser homem da cidade, do homem da cidade que quer emancipar o caipira, o matuto? Será que somente a volta ao campo garante tal conquista? Fobia, horror de multidões. Em *L'Antiquaire*, a figura de Baroudiel é o próprio ser que não se refugia na multidão; procura o esconderijo nas pedras maciças dos castelos, nos vales, nas montanhas, no deserto árido, talvez porque, assim como seu criador, o escritor, não suporta a presença humana e

sua capacidade vampíresca.

Entre um homem protegido com seus animais no vazio da montanha e na imensidão aberta em todos os sentidos a todos os viajantes, a todos os mortos, mas também a todas as esperanças, eu caminho, atenciosamente para não escorregar do (topo) da crista privilegiada de onde eu vejo dois mundos. (BOSCO, 1954, p. 380).

A terra sonhada e cantada pelo poeta-escritor é a terra do refúgio, a terra das benesses espirituais. A terra, enquanto imagem do desejo e da vontade de refúgio, convoca os sentimentos mais profundos e toca as fibras da alma porque é a terra que escolhemos para viver a vida cheia de mistérios, como o cosmos, como a criação e o Criador.

Mas a terra, em Bosco, é também a terra da Provence, a sua terra natal, a pátria, o seu solo sagrado, a terra onde fica a casa natal, as lembranças, a memória da família que não conheceu e daquela que passou por sua infância; é também a terra de Nápoles, de Nice, da Itália, a terra dos seus ancestrais, a terra cheia de raízes, de lembranças do vivido e do não vivido, do mundo contado, sonhado com os familiares; mas é, também, Marrocos, a mãe África, a terra das miragens desérticas, das aparências, dos seres invisíveis, dos anjos diurnos e dos demônios noturnos, a terra ancestral de todos os seres humanos, de todas as almas que conservam os elementos primitivos, os quais permitem que o primitivo possa ainda habitar no homem civilizado, ser recepcionado num coração em banquete, porque a terra é todo o cosmos; o Universo inteiro é uma terra – um lugar de busca, de percurso, de aconchego para as almas em provação. Assim, seus personagens habitam todas as terras, todas as entranhas, cavernas, florestas, montanhas e jardins encantados, pois, em todos os povos, ressoam, misteriosamente, todos os cantos do planeta, porque há vida em tudo e em todos os lugares criados por Deus.

O deserto é “O único lugar neste mundo onde se tem algu-

ma chance de sentir a Presença mesma” do invisível (GODIN, 1968, p. 94), das coisas, porque “O *thambos* experimentado no deserto tem um valor plenamente religioso. O sentimento se faz mais místico: é a experiência que Bosco descreve em *O Antiquário*” (GODIN, 1968, p. 94).

Será, entretanto, necessário definir o que o poeta entende como vida na Terra: a vida na Terra é uma vida plena de ambiguidades, plena do visível e do invisível; a vida na Terra está carregada dos elementos da natureza, dos homens, dos deuses, do dentro, do fora, do acima e do abaixo, do interior e do exterior; também a vida na Terra é a vida que busca uma ascese com Deus, que busca uma Paternidade Divina, que busca a Casa Divina como destino final.

Na obra de Bosco, tudo se transforma em matéria; o universo é uma matéria, uma só vibração e tudo conspira para uma mudança porque a vida é o próprio ser da passagem: tudo é mudança e tudo se transforma, como em Heráclito.

O mistério, mas por que uma poética da vida e do mistério? Porque o poeta ama o mistério, vive o mistério e convida ao mistério as almas em provação; entra no mistério das almas, das coisas, da vida, do cosmos. Para isso, porém, é necessário mais que partilhar, é fundamental sentir, experienciar o mistério da vida e na vida; é necessário que o sentimento pelas coisas esteja carregado de uma conotação religiosa, sagrada, que a virtude do **thambos** evidencie esse sentido, que é profundo, amplo e mais: fundamental, sagrado – e que só aparece quando o sentido remete ao **amor**, ao divino. Amor é aqui entendido como respeito e gratidão por todos os seres vivos e por aqueles entes queridos que fizeram parte de nossas experiências da infância, os antepassados que deixaram a casa terrena, mas deixaram também ensinamentos, obras mediante lições, advertências, sãbedorias, recheadas por símbolos de grandeza, do mistério, que nos toca a todos, porque todos somos seres humanos e sujeitos às mesmas condições cósmicas e divinas.

É necessário compreender por que os cultos religiosos, sagrados, nas civilizações mais antigas, tiveram tantos adeptos,

por que duraram gerações, por que, até nos dias de hoje, podemos, ainda, encontrar alguns traços – presentes entre nós e em nós – da presença do mistério.

Bosco traça todo um projeto iniciático para os seus personagens porque é necessária uma preparação, uma morte simbólica. Por isso, os personagens terminam em monastérios, mas, antes de encontrarem e partilharem o sagrado, o divino, eles sofrem as perseguições, as seduções, as violências, as iras cósmicas, e, quando cansados, sofridos, abatidos, abalados, mas, acima de tudo, resignados e plenos da graça do divino, se ancoram, aportam nos lugares sagrados, a fim de iniciar uma outra provação: “No caso do homem espiritual, a beleza da experiência estética o afasta da forma e o aproxima da matéria para equilibrá-lo” (SCHILLER, 1991, p. 69).

Há muita preocupação em vencer os desafios e as perturbações. Entretanto, a impureza espiritual só pode ser combatida com a morte simbólica do homem impuro, por isso essa morte é interiorizada; por isso o ser humano apaziguado com Deus é um ser humano apaziguado consigo mesmo; por isso alcança os mistérios órficos. É quando “O Neófito visa a felicidade extraterrestre, mas, como ele é impuro, para ser digno, ele deve se renovar [...]. O iniciado renasce então verdadeiramente”⁶ (GODIN, 1968, p. 86). Isso significa que é fundamental, para o *thambos*, o lugar – mas o lugar deve ser um lugar sagrado, divino em que a renovação dos sentimentos é possível.

Assim, portanto, “[...] como negar que Bosco manifesta, em toda sua obra, uma unidade e uma característica sagrada dos seres e das coisas? Se não podemos negar, então, devemos compreender verdadeiramente o sentimento do *thambos* que ele experimentou, porque não se pode negá-lo sem o experimentar” (GODIN, 1968, p. 88).

Por se tratar de educação da criança, será

[...] a partir de experiências simples na infância que é necessário buscar as manifestações do que Bosco cha-

⁶ Godin (1968) se refere aqui a *La Ville des Mystères de Pompéi*.

mará, bem mais tarde, de *thambos*. Aparentemente isto é mais profano que a emoção experimentada pelos Antigos; mas aos nossos olhos somente, os olhos dos homens para quem o sobrenatural não surge mais espontaneamente senão do real. (GODIN, 1968, p. 89).

Esse sentimento da presença do **thambos** acontece como “[...] um contato singularmente envolvente com as coisas” (GODIN, 1968, p. 90). É também um “movimento íntimo” ou movimento da alma – movimento, sobretudo, da matéria, diz Bachelard (1988). Esse movimento, que capta a energia da matéria, pode assimilar, talvez, a experiência do *thambos*, porque a matéria onírica, a matéria dos sonhos, passa a ser a matéria cósmica, como o próprio Bosco tenta esclarecer em carta ao amigo Jean Onimus⁷:

Eu ousaria dizer que a rocha a mais dura, a mais massiva, a mais informe tem o desejo latente de alcançar a consciência? O universo inteiro tende em direção ao homem, que tende em direção a um ‘eu não sei o quê’ que lhe deixa ainda indefinível, porém, maior que o homem. (GODIN, 1968, p. 91).

Em síntese, para Godin (1968, p. 91), “[...] podemos afirmar que o *thambos* que experimenta Bosco corresponde bem ao sentimento primitivo original [...]”, com destaque final para dois termos árabes citados pelo próprio Bosco: exaltação e amplitude, sentimentos que, juntos, se equilibram e buscam a perfeição do viver humano no mundo.

A exaltação nos impulsiona para a altura, para o voo ascensional da verticalidade e o sentimento de amplitude ou *ba-loom* nos impulsiona para a expansão da nossa alma, que pode atingir sua função plena quando compensada e equilibrada.

⁷ *Lettre à Jean Onimus*, Cahiers du Sud, p.100. In: Godin, 1968, p.91

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 3. ed. Trad.

Wolfgang L. Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

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

BOSCO, H. **Le trestoulas**. Paris: Galimard, 1935.

_____. **L'Ane Culotte**. Paris: Galimard, 1937.

_____. **Hyacinthe**. Paris: Galimard, 1945.

_____. **Le mas théotime**. Paris: Galimard, 1945.

_____. **Malicroix**. Paris: Galimard, 1948.

_____. **L'enfant et la rivière**. Paris: Galimard, 1953.

_____. **Antiquaire**, Paris: Galimard, 1954.

_____. **Tante Martine**. Paris: Galimard, 1972.

_____. **Cahiers Henri Bosco 23** (Publié avec le concours du Centre National de Lettres). Aix-en-Provence: Diffusion Édisud, 1983.

_____. **Cahiers Henri Bosco 24** (Publié avec le concours du Centre National de Lettres). Aix-en-Provence: Diffusion Édisud, 1984.

GODIN, J. **Henri Bosco, une poétique du mystère**.

Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1968.

HILLMAN, J. **O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal**. São Paulo: Objetiva, 1997.

JEAN, G. **Bachelard, l'enfance e la pédagogie.** Paris: Scarabée Cemea, 1983.

KLEIN, M; RIVIERE, J. **L'amour et la haine.** Paris: Éditions Payot, 2001.

LIBRAIRIE JOSÉ CORTI (Org.). **L'art de Henri Bosco.** Paris: José Corti, 1981.

LIBIS, J. **L'eau et la mort.** Dijon: Centre Gaston Bachelard, 1991.

POITRAS, L. **Henri Bosco et la participation au monde.** Paris: Éditions universitaires, 1971.

SCHELLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade.** São Paulo: EPU, 1991.

CAPÍTULO 6

POR ENTRE GESTOS E DRIBLES NO TEMPO: O AMOR E O SIMBÓLICO EM PAUTA!

Lúcia Maria Vaz Deros

Quem já tocou o amor pelo sabor do gesto?
Sentiu na boca o som? Mordeu fundo a maçã?
Na casca, a vida vem tão doce e tão modesta
Quem se perdeu de si?

Eu já toquei o amor pelo sabor do gesto
Confesso que perdi, me diz quantos se vão?
Paixões passam por mim, amores que têm pressa
Vão se perder em si

Se o amor durou demais, bebeu nas suas veias
Seus beijos de mentira não chegam muito longe
Paixões correm por mim, são só suaves febres
Seus beijos mais gentis derretem pela neve
Pra que tocar o amor pelo sabor do gesto
Se o gosto da maçã vem sempre indigesto?

Amarga essa canção, os dias e o resto
Se perde como um grão

Mas se eu ousar amar pelo sabor do gesto
Te empresto da maçã, vai junto o coração
Esquece o que eu não fiz

Te sirvo o bom da festa
De um jeito mais feliz

Paixões correm por mim, eu sei tudo de cor
carinho sem querer me cansa e me dói
Se o amor vem pra ficar, faz tudo mais bonito
Me basta ter na mão e o corpo tem razão.

Zélia Duncan

Muitas coisas nos instigam a escrever um texto. Pode ser uma exigência “lattiana”, que vem da necessidade de sustentar um Currículo Lattes ou produto de uma pesquisa, mas pouco se fala que um texto pode, também, emergir pela simples necessidade de dizer quando somos intimados por algo que nos atravessa: vida sentida! Nesse caso, fui intimada por vivências que me viraram do avesso e me apresentaram uma outra Lúcia ainda não conhecida ou, quem sabe, ainda adormecida ou já quase endurecida frente a tanta demanda oriunda do mundo masculino e acadêmico, que, por vezes, pode impedir o sentir e a força do pulsar da vida. Isso aconteceu num trabalho de extensão, intitulado: “Cirandas de mulheres – dores e amores”. Num certo dia ou numa certa noite ouvi Zélia Duncan e prestei atenção na letra, que, de pronto, me calou... Ela falou para mim, por tudo o que sentia e não sabia dizer... A partir daí, ela começou a acompanhar meus dias. Pensei: “Vou escrever algo sobre o amor”. Quase que simultaneamente veio o convite do professor Deonir Kurek para escrever um texto. O convite pedia leveza! Logo veio a intimação da música cantada pela Zélia, pois, como disse, vem me acompanhando há muito... E Deonir (Diko)? Ele foi/é um parceiro acadêmico que ficou como uma espécie de néctar na minha existência. Meu primeiro orientando de doutorado e um cara que me ensinou muito, inclusive sobre o amor e o gesto.

Cabe uma pausa. E uma explicação...este texto tem origem em outro trabalho desenvolvido com uma colega, Rose Mary Kerr Barros, que, de algum modo, é co-autora das ideias aqui desenvolvidas. Seguindo...

Importante ressaltar que, ao me referir ao amor, estou desejando denotar o valor simbólico dos encontros felizes que nos ajudam a driblar as faces do tempo. O amor pelo que faço e o que nutro a partir dos encontros felizes, sem dúvida alguma fazem de mim (e, quem sabe, de muitos) um ser que se fortalece nos gestos, na experimentação de tocar e ser tocado, simplesmente, pelo sabor de viver, de se achar e de se perder. Talvez, Zélia Duncan quisesa, com a letra dessa bela música, aqui trazida como epígrafe, falar de um amor menos universal e mais

singular, porém, como sabem, ela me toca pelo que vou aqui tecer através da trama das minhas palavras.

O que vou lhes contar? Uma história ficcionada e que versará sobre o amor entre o Outono e a Primavera onde o amor e o simbólico estarão em pauta!

Tenho como objetivo traçar uma interlocução frouxa¹ entre a psicologia analítica, de Carl Jung, e as histórias de vida e (auto)formação, de Marie-Christine Josso. O intuito é refletir sobre a vivência de uma mulher em seu processo de “transformação” a partir de um encontro com o amor. Referimo-nos a um trabalho de extensão citado no início deste texto, cujo objetivo foi discutir temas considerados importantes para o grupo no que tange às suas demandas. Sendo assim, darei voz, através de nossos autores e autoras (referências fundadoras dessa prática e também deste texto), a essa professora, como protagonista do que viemos experienciando. Ela generosamente compartilha sua história conosco. Vamos chamá-la de Outono, para facilitar o relato.

Desejamos, portanto, compartilhar a narrativa de Outono e pensar nesse processo vivido por ela, levando em consideração que, como afirma Marie Josso (2004), ao trabalharmos as questões identitárias, fazemos emergir expressões da nossa existencialidade. Diz ela, também, que todo o ser humano passa por quatro buscas: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido.

Começo apresentando Outono. Ela é uma professora, de meia-idade, divorciada há mais de vinte anos, com filhos. Outono relata-nos que sua mãe (já falecida) era uma mulher forte e que era muito ligada a ela. Embora uma pessoa bastante sensível e extrovertida, Outono manteve-se dedicada apenas ao trabalho, aos amigos e à vida familiar, afastada de qualquer relacionamento amoroso desde a separação. Devido à sua compe-

¹ Frouxa” no sentido de que não tenho a pretensão de problematizar tal teoria, com profundidade, como faria a minha parceira Rose Mary Kerr de Barros, no texto que juntas fizemos intitulado: “O amor de Outono: uma narrativa (auto) formadora em rodas de conversa de professoras”, publicado na revista Coisas do Gênero, São Leopoldo, 2016.

tência e dedicação, nesse período ela obteve bastante destaque e realização com sua atividade profissional. Outono, através de seu próprio esforço pessoal, é uma mulher de sucesso no mundo do *logos*, o mundo da polaridade ligada ao masculino, *yang*, ativo.

A seguir passo a relatar e ficcionar a história de Outono, nome dado a uma mulher-professora, que passo a apresentar-lhes...

Conta-nos Outono, que sempre se viu como uma espécie de menina em busca de companhia... queria conversar, falar, buscava amizade e fazia pactos de lealdade com todos de quem ela gostava. A imaginação foi sempre sua fiel escudeira. O amor e a própria amizade de vínculo íntimo que estabelecia com o outro eram, preferivelmente, mantidos nos bastidores da vida, porém, vividos intensamente. Essa menina, feliz e realizada com a face alheia que acaricia seus mais recônditos desejos, foi, em um momento da sua vida, surpreendida pelo medo repressor – aquele senhor de capa preta que avisa: cuidado, nem todos os amores são de confiança, muitos deles (talvez a maioria) querem nos golpear, nos lançar no pior drama da vida: o de sentir que para ser amada seria preciso pagar um preço. Assustada, foge e, na ânsia de afastar essa espécie de vaticínio, desvia-se de qualquer vestimenta que se assemelha a uma capa e, então, mesmo as asas de um anjo não são mais vistas como salvadoras, mas como dedos delatores. A imaginação passa a ser um refúgio ou um recuo diante do medo de não ser amada, de não receber o suficiente na medida daquilo que oferece e espera do outro. Nesse caso, usava a imaginação como sua verdadeira equilibradora, parafraseando Gilberto Durand (1988).

Parece que a melhor maneira de romper com essa percepção do amor-negócio foi encontrar um itinerário que a levasse novamente ao encontro desse ser de capa preta. Talvez a melhor forma de começar o diálogo fosse: agradeço a proteção que me deste, mas de tão intensa que ela foi, acabei me fechando para todos os amores, como se todos tivessem recebido uma sentença por abandonar o outro. A menina, agora mulher, passou por

poucos momentos que lhe permitiram encontrar esse itinerário. Talvez agora esteja passando pelo momento mais significativo... Independentemente da vestimenta, o que aparece em sua vida é um libertário, aquele que fará com que ela prove do fruto da árvore da vida. Será aquele que a encorajará a encontrar esse itinerário como modo de recuperar o sonho perdido. Será ele que possibilitará que veja, no lugar de uma capa preta, dois braços prontos para segurar seus desejos, e que agora ela veja no repressor o protetor ausente.

Eis que, num certo dia, esse itinerário, não mais que de repente, se plasma. Mal sabia ela que naquela manhã de abril tudo aconteceria... Assim: embarca num ônibus rumo a uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e, de repente, um homem (jovem), muito simpático, lhe sorri e ela lhe pede uma informação.

Segundo sua narrativa, algo se abala e abala os corpos habitados por aquelas duas pessoas sedentas de algo. Sim! Ambos estavam sedentos, por razões diferentes. Pareciam buscar um elo que pudesse dar mais sentido às suas vidas. E, então, ali uma emoção se instala fortuitamente. Por entre troca de palavras e olhares, foram engatando uma palavra na outra e, algumas horas depois, as palavras foram costurando sonhos que não requeriam decifrações. Mesmo assim, no quase inominável, tudo foi sendo nominado numa avalanche de jogos verbais e corporais. O devaneio em ato se instalou e o céu estrelado foi a eles dado a conhecer e a sonhar. Foram instigados, com a permissão de ambos... Forjaram-se sonhos constelantes e a construção fácil e efêmera das mil figuras de seus desejos. Tudo na tentativa de fixar estrelas no céu e sonhos em seus corações como elos de uma forte corrente, que invisivelmente foi amarrando um ao outro... Seria esse homem aquele senhor de capa preta? Independentemente da resposta, Outono deixou-se levar pelo embalo desse encanto que a seduzia dia a dia, mesmo em meio a resistências. O resultado? Levou-a da suavidade e leveza do paraíso ao fogo ardente e exonerante do inferno.

Esta foi a história narrada por Outono, que aqui transcre-

vo como ela atravessou minha percepção.

Pausa para algumas interlocuções com o caso e alguns conceitos

A questão que me instiga a problematizar este caso é saber como essa vivência se torna uma experiência formadora, que de acordo com Josso (2014), se refere a vivência tornada reflexão apropriada. Aposto que o enfrentamento e a entrega com o homem de capa preta pode ser uma vivência que levou Outono a uma tomada de consciência libertadora. Consciência de uma mulher professora, cujo feminino no seu sentido simbólico requeria objetivações na sua existencialidade, em especial na busca de felicidade que trouxesse novos sentidos à vida desse ser feminino que, secretamente, se mantinha sucateado em prol do trabalho. Josso (2004) preconiza o caminho em direção às quatro buscas como integradoras da autoformação e da consciência.

Seguindo as ideias dessa mesma autora (2016), encontramos a força da narrativa como uma das modalidades de tornar consciente as vivências. Assim,

[...] os projetos de vida, os múltiplos recursos relacionados às aquisições experienciais, etc., esse trabalho de reflexão a partir do uso das narrativas na autoformação (pensando, se sensibilizando, imaginando, se emocionando, apreciando, amando) permite fazer um balanço [...] Trabalhar as questões identitárias, expressões da nossa existencialidade, por meio da análise e interpretação da narrativa de vida escrita, permite realçar a pluralidade, a fragilidade e o movimento de nossas identidades ao longo da vida. As descobertas que desafiam a representação convencional de uma identidade que seria definível, em um dado momento, graças à sua estabilidade conquistada, assim como uma identidade que se desconstruiria pelo jogo dos movimentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais. (p. 60-61).

Projetos de vida: múltiplos recursos utilizamos para elaborá-los e, por vezes, abandonamo-los em função dos atravessamentos e solavancos que a vida se nos coloca...

Na narrativa de Outono encontrei vários símbolos. Do ponto de vista durandiano, o símbolo não possui um significado fechado, mas apresenta-se como uma aproximação, uma possibilidade, algo que aponta para um sentido, para uma hermenêutica sempre amplificadora. Por isso não pode ser reduzido a uma única interpretação (DURAND, 1988). Cabe dizer, contudo, que o símbolo é algo prioritário para a compreensão de uma hermenêutica simbólica substancial: “O símbolo é, pois, uma representação que faz aparecer um sentido secreto, é a epifania de um mistério” (op. cit., p. 16). A própria etimologia da palavra “símbolo” remete a esse aspecto transcendido e misterioso: “Símbolo de origem grega (*sumbolon*) como em hebraico (*mashal*) ou em alemão (*Sinnbild*), é um termo que implica sempre a união de duas metades: signo e significado” (ibidem, p. 15).

Não decifrarei os símbolos contidos na narrativa de Outono. Diferentemente, convido o leitor a viajar com ela e através dela, somando-se a uma imagem por ela construída e fotografada nas areias da praia. Conta-nos que, para exonerar suas dores de amor, foi até a praia e começou a mexer em pequenas caixas de areia dispostas para que as pessoas que frequentassem pudessem relaxar desenhando. De repente o susto. Susto no momento em que se defronta com a seguinte imagem:



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Pensou: “O que é isto? Que imagem macabra! Uma mulher meio viva meio esqueleto? O que isto quer me dizer?” Imediatamente fotografou o feito e mostrou no próximo encontro do grupo. Daí surgiu a ideia de trabalhar mais sobre essa modalidade narrativa – a narrativa expressiva e romanceada – como essa narrativa do amor de Outono.

Percebem-se, na imagem, dois símbolos: um par de seios femininos e um rosto de caveira. É algo assustador realmente, mas não condizente com a emoção despertada, porque, de acordo com o Dicionário dos Símbolos de Chevallier e Gheerbrandt (1989), encontramos, no símbolo dos seios, um aspecto maternal que é um dos aspectos dominantes. Apesar de seus muitos significados arquetípicos, o seio está intimamente ligado à nutrição em seu aspecto gerador. Desde seu nível básico até as complexas imagens cristãs e alquímicas, o seio expressa opostos, contendo o criativo e o destrutivo ao mesmo tempo. Representa a chama divina, o centro ardente de onde vem o elixir.

Ainda, segundo o dicionário referido, o símbolo pode estar expressando essa condição maternal de Outono que era presente em sua vida na medida em que alimentava seus filhos, alunos, familiares e amigos, mas que não dava a devida atenção aos aspectos que envolviam a sua própria necessidade de viver uma relação onde o amor e a sexualidade estivessem presentes. Outono criou e sustentou, com seu alimento, muitos “filhos”, gerando os mais variados rebentos, mas não cuidava adequadamente de sua própria necessidade de nutrição. Pensar nesse símbolo pelo seu aspecto sexual e erótico parece indicar que outono precisava desse *eros* em sua caminhada.

O outro símbolo pode ser analisado a partir dos ossos presentes na imagem através do rosto-caveira que remete a ossos e esqueleto. Para essa evocação do imaginário, chamei uma importante autora junguiana, Clarissa Pinkola Estés, analista norte-americana, que, em seu livro *Mulheres que Correm com os Lobos* (1994), me ajuda na amplificação simbólica necessária para o entendimento do processo inconsciente de Outono. Brevemente relatou uma antiga história do povo *inuíte*, que está,

na obra citada, elucidando os aspectos simbólicos da imagem de Outono chamada “A mulher-esqueleto”.

Na história, uma mulher faz alguma coisa que o pai não aprova e ele a arrasta até os penhascos atirando-a ao mar. Os peixes devoram sua carne e arrancam os olhos. Seu esqueleto rola com as correntes muitas vezes, jazendo no fundo do mar. Um dia um pescador lança um anzol que se enreda nas costelas da mulher-esqueleto e ele pensa estar tirando da água um peixe enorme, que lhe possibilitaria ficar muito tempo sem pescar. Luta tanto que a linha se enreda cada vez mais. Então, após muito esforço, o esqueleto inteiro cai dentro de seu caiaque, provocando pavor no pescador. Quanto mais ele rema em direção à terra, mais tem a impressão de estar sendo perseguido, sem se dar conta de que a mulher-esqueleto estava emaranhada na sua linha. Ao descer do barco, na praia, o pescador sai correndo agarrado à sua vara de pescar e o esqueleto branco vem atrás aos solavancos, preso na linha. Inclusive, no caminho até seu iglu, o esqueleto, que estava faminto, come um peixe congelado. Chegando ao iglu e se imaginando salvo, acende a lamparina e se depara com a mulher-esqueleto.

Talvez, em função de sua solidão, sem saber direito o que aconteceu, ele estende as mãos e delicadamente começa a soltar o esqueleto da linha de pescar, falando como a mãe fala ao filho. Ela, com medo de ser novamente lançada fora, fica bem quieta e o pescador acaba adormecendo. Ao adormecer, rola uma lágrima do pescador, e a mulher-esqueleto, que está com sede, bebe aquela única lágrima que parecia um rio, até saciar sua sede de anos. Logo após, deitada ao lado do homem que dormia, estende a mão e retira seu coração que era como um tambor forte. Enquanto marcava o ritmo, começou a cantar em voz alta e quanto mais cantava, mais seu corpo se revestia de carne. Ela então canta e vai formando todas as coisas de que as mulheres precisam: cabelos, olhos, pernas, seios, calor. Quando está pronta, deita ao lado do pescador, devolve seu coração e suas peles se tocam. E assim, acordam, abraçados um ao outro, enredados da noite, juntos de uma forma boa e duradoura.

Estabelecendo relações entre a vida de Outono e o conto *inuíte*, pergunto: O que Outono teria feito para ser jogada pelo pai no fundo do mar? Permanecer no fundo dessa água pode se referir a permanecer inconsciente de seu feminino e com medo do amor, conforme seu relato. Será que Outono, na condição de filha única, ficou esperando um parceiro que cuidasse dela como fez sua mãe? Teria ela, após o falecimento da mãe, ficado sentindo-se responsável pelo bem-estar do pai, assumindo simbolicamente seu lugar? Como teriam se dado essas identificações de Outono com suas figuras parentais? Por que ela se afasta do amor? Como está se manifestando seu feminino? Ao permanecer no fundo do mar, ela vai se tornando a mulher-esqueleto, já que tem suas carnes (aquilo que simbolicamente faz dela uma mulher completa) e seus olhos (a forma de ver o mundo) comidos pelos peixes. A permanência na inconsciência de sua condição feminina vai transformando-a em outro ser descarnado e sem visão.

O pescador simboliza arquetipicamente o mesmo que o caçador representa: “Os elementos psicológicos dos seres humanos que procuram saber, que lutam para nutrir o *self* por meio da natureza instintiva”. (ESTÉS, 1994, p. 176). Esse pescador do conto que pensa estar apenas buscando seu alimento, encontra-se, na verdade, com a natureza feminina avariada de Outono. O encontro que se dá no ônibus (que leva tanto Outono quanto seu “pescador” para o trabalho), parece ter a finalidade de sacudir a ambos e colocá-los frente à impossibilidade de fugir do amor. Como no conto, não adianta tentar correr, a linha está emaranhada e a fome está presente. Quanto mais tentam correr, mais um persegue ao outro. Seus destinos estão amarrados como a linha do anzol nas costelas da mulher-esqueleto. Ao deparar-se com a capa preta, Outono tenta fugir porque tem medo do preço que o amor cobra, mas é tarde. O que ocorre, contudo, é que ela vive a intensidade das investidas do homem de capa preta por entre um misto de medo e de entrega, pois, segundo ela, “[...] intuía que algo aconteceria após esta relação fortuita e fugidia”. Em seu relato, continua: “Mesmo que eu qui-

sesse permanecer, tudo confluía para que isso não acontecesse... mas eu queria”. Mesmo com todos os indícios de que ela deveria romper, paradoxalmente, ela continuava, como uma espécie de exercício incansável de desvelar tudo o que ficara no fundo do oceano resultando no seu esqueleto e, assim, ia desvelando-se...

Para Clarissa Estés (p. 180), “[...] amar significa ficar quando cada célula nos manda fugir”. E nosso conto segue falando dessa transformação que só pode acontecer quando os dois parceiros ficam no iglu e se entregam às tarefas do amor. O adormecimento do homem de capa preta possibilita a Outono o recuo de suas próprias defesas para permitir a aproximação necessária para que sua alma se entregue ao outro. Apesar das dúvidas, algo mais forte impulsiona Outono em direção ao seu pescador.

Outono era uma mulher sedenta e o pescador solitário (mesmo que sempre estivesse acompanhado de muitas pessoas) a sacia com suas lágrimas. Embora, na história *inuíte*, a lágrima seja do pescador, acreditamos que o grande elemento transformador na vivência de Outono seja o choro dela própria, lágrimas que muito derramou pelo homem da capa preta do ônibus. Ao chorar em nome de seu amor, Outono entra em contato com sua dor e sua sede vai sendo amainada. Paradoxalmente, quando somos capazes de superar o medo e entrar em contato com nossos verdadeiros sentimentos, grandes mudanças acontecem. E foi o encontro com esse homem da capa preta que fez com que ela desejasse participar mais da vida, mesmo que à custa de possíveis frustrações, em busca da inteireza no amor e, por conseguinte, moldando sua autoformação existencial. Para que o amor entre, é preciso que o coração se parta de alguma forma.

E se partiu... e se reinventou...

Para a referida analista junguiana (1994, p. 196),

Essa lágrima da paixão e da compaixão surge na maioria das vezes depois da descoberta acidental do tesouro, depois da perseguição apavorante, depois de o esqueleto ser desmembrado – pois é uma combinação destes atos que gera a exaustão, a derrubada

das defesas, o exame de si mesmo, o despir-se até os ossos, o desejo tanto de conhecimento quanto de alívio. Tudo isso faz com que a pessoa investigue o que a alma realmente quer e chore pela perda e pelo amor de ambos.

Quando as imagens do coração se fazem presentes, como um tambor marcando o ritmo da vida de Outono, podemos imaginar que ela se move agora prestando atenção ao compasso que orienta sua essência. Trata-se de uma imagem arquetípica que define aquilo que é essencial à vida de todos os seres humanos. Ninguém vive sem um coração, órgão que atua como centro fisiológico e psicológico. Aqui a imagem invocada é a de que outono aprendeu a importância de ouvir a cadência de seus sentimentos e passa a se orientar por eles. É esse coração tambor instintivo que passa a dar o tom da vida de Outono.

Clarissa Estés (p. 202) afirma que “o canto brota de uma fonte misteriosa, que anima toda a criação, todos os animais, seres humanos, árvores, plantas e tudo o que o ouvir”. O canto da mulher-esqueleto junto com o coração do pescador cria a estrutura psíquica capaz de suportar o risco de “arder no inferno” da dúvida, do medo e da dor. Cantando alto, talvez em estado de transe, de oração, com sua consciência alterada pelo som, Outono vai se cobrindo de carne novamente. Os deuses que dão canções ao seu povo no momento da criação abençoam Outono com esse restabelecimento da inteireza. Um corpo de mulher vai se formando a partir deste canto. Esta carne feminina e este olhar que pode ser reconstituído apontam para esta possibilidade de viver todos os estágios do amor. Uma nova visão doada pelos deuses do amor.

O pescador e a mulher-esqueleto transformada se abraçam. E quando suas peles se tocam, o resultado é a nova vida que se descortina para Outono. Um novo feminino nasce a partir deste relato. Outono não será mais a mesma. Ela se transformou de esqueleto à mulher viva, com carnes e olhos. “Fazer amor é fundir a respiração e a carne, o espírito e a matéria. Um se encaixa no outro” (p. 27). Agora ela está consciente da ne-

cessidade de viver o amor sem medo e com inteireza. Essa é a transformação típica de quem aprende a amar.

Reflexões imaginadas – da capa preta ao protetor ausente

Nessa narrativa, Outono afirma que esse homem que “leveu-a da suavidade e leveza do paraíso, ao fogo ardente e exonerante do inferno” apresentou-a à natureza dos opostos na vivência de uma história de amor. O paraíso e o inferno narrados por Outono estão simbolizando essas duas forças antagônicas que a dilaceraram e que, ao serem conscientizadas, permitiram que um novo sentido fosse encontrado para apaziguar sua expectativa.

A vivência relatada por Outono – do toque e do sabor do gesto – me faz pensar na natureza mais profunda das mulheres, nem sempre consciente para a mulher moderna, onde elas podem viver uma vida com integridade, possam encarnar essa força que todas possuem e possam lembrar quem são e o que representam. Outono encontrava-se desconectada desta natureza instintiva ao viver de forma unilateral, enraizada no *logos*, e desprezando sua necessidade de relacionamento. Surge então uma força criadora na psique dessa mulher, força que fertilizou sua aridez, transformando sua vivência em experiência, através de sua reflexão sobre aquilo que narra Clarissa Estés (1994, p. 23) ao dizer que

Quando perdemos o contato com a psique instintiva, vivemos num estado de destruição parcial, e as imagens e poderes que são naturais à mulher não têm condições de pleno desenvolvimento. Quando são cortados os vínculos de uma mulher com sua fonte de origem, ela fica esterilizada, e seus instintos e ciclos naturais são perdidos, em virtude de uma subordinação à cultura, ao intelecto ou ao ego – dela própria ou de outros.

Por medo, Outono tentava controlar sua vida, evitando o contato com o amor: “Quando uma vida é excessivamente controlada, cada vez há menos vida a controlar” (op. cit., p. 194). E, quanto menos vida a controlar, menos vida a viver. Isso é seguro, porém, cinza, sem cor, sem alma. O encontro com o homem da capa preta faz com que Outono seja levada a se perder na sedução das estrelas e perca o medo de sonhar com o amor. Embora sendo muito intuitiva e propositiva, Outono não ousava sonhar, entrincheirada que estava no logos. Perder o medo é aprender a confiar. Porque, sim, precisamos aprender a confiar: “A única confiança necessária é a de saber que, quando ocorre um final, vai surgir um novo começo” (ibidem, p. 195). E Outono, ao experimentar o amor e o sabor do gesto, aprende que um novo começo almejado é possível e arrisca-se nele.

E o interessante em tudo isso é que, segundo relata a professora, a partir dessa experiência ela se tornou mais leve na execução de seus ofícios quando exigem posturas firmes e de mais autoridade. A experiência da entrega trouxe maior flexibilidade e fluidez para todos os aspectos da vida de Outono. Pode-se, portanto, depreender que essa vivência tornada experiência formadora foi fundamental para emergir uma nova posição existencial.

A vida humana apresenta-se pois de forma ininterrupta nesta dialética do bem-estar e do sofrimento. É nesse incessante retorno desse “jogo de ioiô” que emerge uma posição existencial, mais ou menos ativa para tentar uma saída [...] e para ir à descoberta de uma nova forma de “governar” a própria existência, nova maneira essa considerada a melhor para amortecer os impactos, muitas vezes perturbadores, dessa dialética. (JOSSO, 2004, p. 89).

Talvez os momentos dialéticos entre o bem-estar e o sofrimento vividos por Outono tenham intensificado esse caminhar em direção a si mesma, trazendo à luz aquilo que já a habitava e que ela imaginava: **ver no repressor o protetor ausente!**

Ao ser intimada pelo senhor de capa preta, tamanha foi a força, que não conseguiu resistir, deixando que, em lugar desta capa, outrora assustadora, emergisse, não sem sofrimento, o anjo de braços fortes – anjo que trouxe Outono de volta para si mesma, ao encontro de sua totalidade. Com Estés (1994), percebemos que, num relacionamento amoroso ocorre o acasalamento do mortal com o imortal. Para essa autora, o caminho do coração é o caminho da criação e é preciso encarar nossa ferida e entrar em cooperação com o que tememos. O verdadeiro relacionamento amoroso se dá com cada parceiro transformando o outro. Mas também onde cada um de nós, ao adquirir consciência sobre nossa vida, podemos integrar esses aspectos desconhecidos ou dolorosos e transformá-los – esse relacionamento amoroso que acontece quando nossa alma (imortal) é integrada à nossa vida (mortal).

Então, que a vida seja uma experiência atravessada pelo amor e pelo sabor do gesto!

E... também, por todas as intimações!

Outono, ao fazer consciência sobre seu processo, transforma-se na medida em que adquire a consciência reflexa, compreendendo a unilateralidade de sua vida.

Assim caminham mulheres professoras em direção às simbologias femininas, e aqui mostramos como, **por entre gestos e dribles no tempo... o amor e o simbólico podem estar em pauta.**

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos.** 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

DURAND, G. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix, 1988.

ESTÉS, C. **Mulheres que correm com os lobos:** mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro:

Rocco, 1994.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARRETO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A nova aventura [auto] biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 59-89.

CAPÍTULO 7

“O RAP É UMA COISA QUE CONECTA, TÁ LIGADO?!”: RESSIGNIFICANDO CONTEXTOS DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA¹

*Mayara dos Santos²
Tiago Pereira Leite³*

O presente trabalho tem o propósito de analisar como o gênero musical rap pode ser utilizado como instrumento educativo, e contribuir na ressignificação do contexto de adolescentes e de jovens em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel – PR.

Dentre as inúmeras manifestações culturais existentes, optamos por estudar a música, pois essa atividade se caracteriza como elemento de expressividade entre a juventude, sendo também um importante elemento na constituição dos imaginários sociais.

Tomamos aqui como referência o rap, gênero musical emergente do movimento hip hop. Rap é a abreviação das palavras *rhythm and poetry*, que significa ritmo e poesia, ele é um dos elementos do movimento hip hop. Hip Hop é uma expres-

¹ Esta pesquisa é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de Mayara dos Santos na graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2015.

² Graduada em Pedagogia Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Cascavel, atualmente acadêmica do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Cascavel, sob orientação do professora Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder. E-mail: shu_mayara@hotmail.com.

³ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Toledo. Professor colaborador na UNIOESTE/Cascavel. Doutorando em Ciências Sociais Pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: tpleite@hotmail.com.

são que vem do inglês, gramaticalmente significa pular e mexer os quadris (*hip* = *quadril*, *hop* = *saltar*), porém o conceito é utilizado para referir-se a uma manifestação tratada como movimento social e cultural. Os primeiros acontecimentos foram nos Estados Unidos no final dos anos 60 e início dos anos 70, especificamente na periferia de Nova Iorque. O movimento é composto por quatro elementos, sendo: *breaking* (dança), *grafite* (arte visual), *DJ* (disco jôquei) e o *MC* (mestre de cerimônia). A junção do *DJ* com o *MC* forma o *rap*.

A opção por pesquisar o gênero musical rap partiu da pertinência que ele possui perante seu público, pois, “[...] mesmo o hip hop sendo um movimento consolidado no Brasil, presente nas escolas, na mídia e nas pesquisas acadêmicas, seus produtores, muitas vezes, ainda são estigmatizados” (MACEDO, 2010, p.173).

O rap foi por muito tempo considerado música de baixa qualidade, e até mesmo não veiculado pelos meios de comunicação de massa por apresentar uma linguagem marcada pelo uso de palavrões, de gírias e de expressões comuns aos moradores de periferias. Nesse contexto, não são poucos os ‘chavões’ de que o rap seja música de marginal, bandido, drogado, sendo, portanto, suas letras apologia ao crime, às drogas e à violência. Depois, porém, após um processo de mundialização e de propagação do movimento hip hop de modo geral, o rap passou a ser compreendido como um instrumento de manifestação cultural popular.

Enquanto manifestação cultural, o hip hop e o rap adquiriram uma perspectiva de prática educativa informal e não formal⁴, ganhando muito espaço nos últimos anos na produção acadêmica. Aliados às temáticas de formação de identidades e educação, o rap e o hip hop, de modo geral, vêm sendo objeto de estudo em inúmeros trabalhos de graduação, em dissertações e em teses, textos que aqui foram utilizados como aporte teórico. Pesquisadores como Andrade (1999), Gustsack (2003), Oli-

⁴ Os conceitos de educação informal e não formal são utilizados tendo como referência a autora Maria Glória Gohn.

veira (2007), Messias (2008), Ribeiro (2008), Macedo (2010), Vidon (2014), entre outros, são alguns que afirmam e apontam as possibilidades educativas que podem partir dessa cultura, principalmente no contexto da juventude da periferia, devido à identificação do jovem com as práticas inerentes ao movimento, que historicamente é proveniente do contexto de grupos marginalizados.

Objetivando a compreensão de como o rap pode ser utilizado como instrumento educativo, foi realizada uma pesquisa de campo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II - na cidade de Cascavel - PR, tendo como ponto principal a observação da Oficina de Rimas.

Além dos dados da investigação de campo, este trabalho trata acerca dos entendimentos sobre juventude como categoria social e as culturas juvenis como um dos meios de expressão da juventude contemporânea. Abordamos também, de modo breve, o rap em sua perspectiva educativa, estabelecendo uma relação entre o rap e a formação de identidades de jovens da periferia. Posteriormente no texto faz-se uma explanação sobre o binômio juventude e violência, explicitando a juventude enquanto um grupo social vulnerável na sociedade brasileira, estabelecendo um panorama entre o jovem e a prática de delitos.

Na parte final apresentamos o campo de pesquisa (Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS II), bem como a sua função em relação ao acompanhamento de adolescentes e de jovens em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel. Apresentamos uma discussão sobre a oficina de rimas desenvolvida nesse espaço, estabelecendo um debate entre as abordagens teóricas apresentadas e os dados levantados.

Esperamos que este capítulo possa contribuir com a formação de educadores e de educadoras no que tange à temática das culturas juvenis e da juventude em geral na contemporaneidade, pressupondo a necessidade de serem pensadas práticas pedagógicas mais relacionadas ao cotidiano.

Juventude, Culturas Juvenis e Identidades

Historicamente, a juventude é considerada uma categoria de difícil definição, que adquiriu, ao longo dos tempos, diferentes denotações de acordo com a área em que é estudada. Entendida como fase de transição e de busca pela identidade, esse grupo comumente é relacionado a problemas sociais de diversas naturezas.

De acordo com José Machado Pais, os estudos sobre juventude se subdividem entre abordagens geracionais e classistas. A abordagem geracional caracteriza os sujeitos juvenis em termos etários, como conjunto de “[...] indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase [...]” (PAIS, 1990, p.140). Na corrente classista, os jovens são analisados como sujeitos cujo principal atributo diz respeito às diferentes situações sociais em que vivem, manifestadas em função da classe social a que pertencem e das diferentes situações econômicas.

Não é nossa intenção descaracterizar ou desconsiderar as abordagens do estudo de jovens que são predominantemente etárias, todavia acreditamos que a designação do ser jovem limitada à idade se refere muito mais a características biopsicológicas de desenvolvimento, não considerando os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam na formação de identidades juvenis.

Não queremos, contudo, determinar que somente a definição do jovem no aspecto social é correta, mas prevemos a necessidade de equilíbrio entre ambas no que se refere ao estudo da juventude, cuidando para “[...] não considerá-la mais presa a critérios rígidos, mas como parte de um processo mais amplo, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos sociais” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Sem desconsiderar a importância de estudos dos diversos campos do conhecimento, neste texto escolhemos a abordagem

sociológica, uma vez que:

[...] não há somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Assim, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção esta na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 4).

Se considerarmos a complexidade que abrange a noção de juventude, em se tratando de grupos juvenis, podemos dizer que existem juventudes – usando o termo no plural –, pois as manifestações do que é ser jovem são as mais diversas. Ainda que muitos aspectos biopsicológicos sejam característicos do sujeito juvenil, diferentemente enquanto categoria social, a premissa da qual partimos é a da não existência de uma uniformidade, ainda que falemos sobre indivíduos de uma mesma idade.

Diante das inúmeras expressões que tentam definir os agrupamentos de jovens, optamos pelo conceito de culturas juvenis. As culturas juvenis, de acordo Pais (1993, p. 20), referem-se a “[...] modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores”.

Enquanto práticas cotidianas, as culturas juvenis dizem respeito a processos de socialização, processos por meio dos quais o sujeito jovem se apropria de determinados valores que são expressos em atitudes e em comportamentos que o apontam como sendo integrante de um grupo social específico. Entretanto, compor um grupo por compartilhar de suas práticas e representações “[...] não reduz o jovem a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social” (DAYRELL, 2002, p. 121).

As culturas juvenis são dinâmicas e heterogêneas. O jo-

vem que integra um grupo social não necessariamente está excluído dos demais grupos. As relações de trocas entre as várias culturas e os vários estilos são constantes. Nesse sentido, o sujeito pode constituir diferentes grupos e, a partir da influência que recebe de cada um deles, constrói sua identidade e um estilo próprio. O “[...] jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana” (DAYRELL, 2002, p. 121).

A socialização e o acesso às diferentes culturas também estão relacionados à condição socioeconômica em que os jovens se encontram. Ainda que isso não seja fator determinante na separação dos grupos juvenis, o fator socioeconômico é fato indicativo das possibilidades de consumo, e influencia também nas relações sociais que se estabelecem, seja no trabalho ou na escola, mas principalmente no que diz respeito às práticas de lazer.

Dentre as inúmeras atividades culturais existentes - expressas mediante as posturas físicas do corpo e mediante as escolhas de roupas, de comportamentos, de linguagem, etc. - optamos por estudar a música, pois essa atividade cultural se caracteriza como um elemento de expressividade entre a juventude, seja ela da periferia ou não. Nesta pesquisa tomamos como referência o rap, gênero musical emergente do movimento hip hop, o qual possui evidente representatividade junto aos jovens das periferias brasileiras.⁵

O rap pode ser designado como uma cultura juvenil e como meio de expressão da juventude. Isso se confirma à medida que sua produção cultural resulta na constituição de grupos juvenis que se integram e compartilham práticas e representações comuns: “Assim, o RAP [...] como manifestação jovem, [...] passa a ser entendido como produto da sociabilidade juvenil, reveladora de uma forma peculiar de apropriação do espaço urbano e do agir coletivo, capaz de mobilizar jovens [...] em torno de uma identidade comum” (SPOSITO, 1994, p. 167).

⁵ É importante ressaltar que o gênero musical rap não é consumido exclusivamente por jovens da periferia.

As culturas juvenis de modo geral são meios pelos quais os jovens se apropriam de valores e de significados construindo identidades. A formação da identidade está relacionada à apropriação de sentidos vinculados às diferentes culturas juvenis. O rap, caracterizado como uma cultura juvenil, é dotado de significados e, na medida em que é assimilado enquanto um bem simbólico por um grupo de pessoas que compartilha de tais valores e significações, o rap cria identidades sociais entre os ouvintes.

Falamos de identidades, no plural, pois compreendemos que a formação da identidade por um jovem não ocorre de forma unificada: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13).

Embora falemos de um estilo de vida que possui características próprias, como é o caso do hip hop, não é possível afirmar que todos os que fazem parte do movimento constituam uma identidade de igual forma. Ainda que se identifiquem por fazerem parte do mesmo meio e compartilhem ideias, isso não os torna iguais. Assim partimos da premissa de que as identidades não são fixas, sendo, portanto “[...] transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 2).

Embora o rap permita a constituição de uma identidade juvenil [...] o processo de identificação entre o rap e seu público, assim como a própria constituição de identidades a partir do movimento rap, não se esgotam em definições como “jovens de atitude”, “jovens conscientes” ou como “vozes da periferia”. Neste sentido, embora o hip hop e o rap possuam em sua essência um caráter unificador, sobretudo da periferia, o rap também é por excelência ressignificação. [...] O que pretendemos considerar, nesse sentido, é que o rap não é um movimento homogêneo, portanto a identidade que ele constitui também não o é. (MACEDO, 2010, p. 89).

A constituição de identidade e o processo educativo do rap – como produto de consumo – ocorrem por meio da propagação de ideias e de significações expressas não só no discurso presente nas músicas, como também pelo compartilhamento de realidades, de comportamentos, de atitudes e de linguagem, em que há uma afirmação identitária dos sujeitos ouvintes com aquilo que é transmitido.

Pelo aspecto de sociabilidade que lhe é imanente, o rap, enquanto estilo de vida, designa uma prática educativa informal. De acordo com Gohn (2011, p. 107). “A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações [...]”.

A educação informal proveniente de processos espontâneos diz respeito a formas de socialização a que estamos submetidos. No início deste texto salientamos que as culturas juvenis enquanto práticas cotidianas estão relacionadas a processos de socialização e apontamos o rap como uma cultura juvenil. Desse modo, podemos afirmar que o gênero musical em questão, enquanto parte de um processo de socialização, é muito influente na constituição de identidades e se caracteriza como possível instrumento educativo informal.

Percebendo que existe uma identificação dos jovens com o rap – sobretudo o jovem oriundo da periferia - e que este se caracteriza como uma esfera da sociabilidade juvenil, muitos espaços institucionais vêm se utilizando do gênero musical em questão como uma prática educativa.

Quando um estilo musical é utilizado com uma intencionalidade visando atingir objetivos específicos, ele passa a evidenciar a efetivação de uma prática de educação não formal, possuindo uma finalidade com sua utilização que se relaciona aos objetivos que a instituição pretende alcançar fazendo uso do rap.

De fato, vemos o quanto é crescente, nos últimos anos, a apropriação do rap e do hip hop de modo geral como prática educativa por espaços, instituições, entidades e organizações diversas, principalmente no que se refere ao trabalho com a ju-

ventude. Podemos citar várias organizações que se apropriaram do rap como mecanismo educacional, como a Central Única das Favelas (CUFA), Centros Culturais de Juventude (CCJ), Centros de Artes e Esportes Unificados (CEUs), Casas de Cultura, Projovem Adolescente, e o local de concretização dessa pesquisa - o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CRE-AS II), na cidade de Cascavel.

Juventude e Violência

A abordagem acerca da relação entre juventude e violência é bastante polêmica e controversa, consistindo em um tema que vem sendo muito discutido pela academia.

Partindo do entendimento de que a juventude seja uma construção social, compreendemos que, assim como ocorrem mudanças no que diz respeito à noção de juventude, “[...] também as representações que se fazem sobre os jovens têm se alterado historicamente, expressando diferentes sentidos para esse grupo social” (FACHINETTO, 2010, p. 62).

A juventude conjuga inúmeros estereótipos relacionados a problemas sociais de diversas naturezas. As associações pejorativas oscilam entre a compreensão do sujeito jovem como “ser problema” ou ser o “futuro do país”. Em se tratando de jovens provenientes de áreas periféricas das grandes cidades, entendemos que o que predomina é a caracterização marcada fortemente pelos aspectos negativos ligados a problemas, a delinquência, a rebeldia e a práticas de violência.

De fato, a violência urbana é um fenômeno social e uma realidade que explicitamente inunda os meios de comunicação de massa. Basta ligar a televisão ou navegar nas redes sociais para nos depararmos com inúmeras notícias de acontecimentos violentos em diversas partes do mundo. Quanto a esses acontecimentos, geralmente os jovens são apontados como principais vítimas e também autores das práticas de violência e de criminalidade.

As tentativas de explicação da vulnerabilidade juvenil com

relação à violência e à prática de delinquência são inúmeras. Gadea (2013, p. 9) aponta que a violência pode emergir como uma forma de linguagem e de sociabilidade do jovem, o que denota ‘a integração negada’ ou ‘postergada’ desses sujeitos em relação ao meio social. Outra maneira de expressar esse entendimento é:

[...] a violência pode aparecer em sua forma anômica para contradizer uma ordem estabelecida em sociedades que não aceitam diferentes valores e comportamentos; nesse caso, ela pode surgir como forma de confronto, de denúncia e de resistência para a construção de ordenamentos sociais mais justos. (SCHROEDER, 2008, p. 6).

De acordo com os autores supracitados, a relação entre juventude e violência pode ser explicada, por exemplo, como uma forma de expressão dos sujeitos jovens diante da falta de políticas públicas a eles destinadas. Grande parte dos projetos voltados para a juventude reitera as “[...] problemáticas da vulnerabilidade, do risco e da violência [...]”. Ou seja, as políticas de juventude no país não nascem a partir da constituição de um espaço de visibilidade da condição juvenil” (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006, p. 242).

Na falta de opções de lazer, de uma educação de qualidade e de trabalho, os jovens que vêm tendo seus direitos negados dia após dia encontram na violência uma forma de serem vistos e reconhecidos.

A violência é uma forma [...] de afirmação da invisibilidade e da exclusão compartilhada por jovens de várias esferas culturais. É por tais motivos que se deve situar a violência juvenil não como exclusividade de setores situados na periferia das cidades. A violência entre as gangues da periferia, diferentemente de outros modos de expressão da violência juvenil, representa uma tentativa de demarcação e expressão da existência de todos aqueles que se sentem banidos e exilados, seja das vantagens econômicas, seja dos valores de uma ordem social segmentada e excludente. (DIÓGENES, 1998, p. 241).

Diante esse quadro, segundo Gadea (2013, p. 4), “Os meios de comunicação apresentam duas opções sobre a construção simbólica da juventude: por um lado, ancorada no universo da moda e da publicidade, e por outro, ligado à violência e à delinquência”. Ocorre, porém, que a mídia, em suas abordagens sobre os conflitos que caracterizam a emergência dos jovens no país, acaba criando uma visão estigmatizada desses sujeitos, e isso é facilmente observado nos noticiários, que comumente vêm carregados de preconceitos e de estigmas para explicar as práticas de violência envolvendo jovens como resultado de uma etapa problemática da vida.

É interessante perceber que uma parcela significativa da sociedade, influenciada pela mídia, considera uma aparente “indissociabilidade” do contexto juvenil com a questão da violência. O fato de a juventude ser um período marcado pelo aspecto da formação da identidade, pela transitoriedade e pela disposição a correr riscos, isso faz com que erroneamente a sociedade postule ao jovem uma ‘naturalidade’ do envolvimento com o mundo do crime, principalmente quando se fala de jovens pobres e negros.

É certo que a juventude é uma categoria social considerada vulnerável no país. Os conflitos que caracterizam a emergência dos jovens no Brasil, para além da falta de oportunidades de trabalho e de lazer, fatidicamente são a exposição à violência e o envolvimento com a criminalidade, todavia os jovens não são os autores dos mais alarmantes índices de violência.

No mapa da violência do ano de 2014 é possível observar que a taxa de homicídios de jovens no Brasil entre os anos 2000 e 2012 cresceu notoriamente. Diante disso, podemos dizer que a exposição do sujeito jovem à violência acontece mais como vítima de atos violentos do que como autor de práticas de violência.

Ainda que o sujeito jovem cometa “crimes” que, pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, sejam considerados atos infracionais, a porcentagem de jovens envolvidos com delitos é “[...] de 8 a 10% do total, ou seja, o ‘mundo adulto’ é o principal protagonista da denominada delinquência urbana nas

grandes e medianas cidades do mundo” (GADEA, 2013, p. 12). O estigma de que a juventude é a categoria social de maior envolvimento com a criminalidade é uma falácia.

Prevê-se a necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas ao segmento juvenil que dê a eles visibilidade e lugar na sociedade e que verdadeiramente sejam promotoras dos direitos dos sujeitos jovens. Mesmo para casos de institucionalização, quando se trata de adolescentes infratores, entendemos que o cumprimento das medidas socioeducativas deva ir além da instauração de controle e de disciplinamento da conduta. É nessa perspectiva que visualizamos o rap, uma forma de sociabilidade e de cultura juvenil, como uma alternativa na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes.

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) e a Oficina de Rimas

Para analisar o rap como instrumento educativo na ressignificação do contexto de adolescentes e de jovens que cumprem medida socioeducativa, realizamos uma pesquisa de campo, associando as respectivas observações com o referencial teórico estudado.

A pesquisa ocorreu no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) na cidade de Cascavel - PR. O centro consiste em uma unidade pública que presta serviços de atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e de jovens de 12 a 18 anos de idade incompletos em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o documento que norteia o cumprimento de medida socioeducativa pelo adolescente infrator. O período de cumprimento da medida varia conforme a infração cometida e não é determinada pelo centro, mas judicialmente.

De acordo com as informações obtidas com a pedagoga do Centro, no que se refere aos atos infracionais que levaram à aplicação da medida socioeducativa, tem-se que a maior incidência de infrações, tanto para PSC, quanto LA, é:

- Associação para o tráfico
- Dirigir veículo automotor sem permissão para dirigir ou sem habilitação
- Lesão corporal leve
- Furto
- Receptação simples
- Tráfico ilícito de entorpecentes.

Grande parte das medidas é cumprida em nível de PSC, sendo que, por meio das observações realizadas, foi possível constatar que as infrações são cometidas em grande medida por adolescentes do sexo masculino com idade entre 14 e 17 anos. Há que se considerar, ainda, que o discurso midiático sobre a relação dos jovens com a prática de crimes ‘pesados’ é uma falácia, a levar em consideração os dados obtidos durante a pesquisa.

Está fartamente demonstrado no mundo que o delito protagonizado pela população jovem e menor de idade (contemplando os homicídios, o furto, o roubo e a lesão corporal) é de 8 a 10 % do total, ou seja, o “mundo adulto” é o principal protagonista da denominada delinquência urbana nas grandes e medianas cidades do mundo. Dessa maneira, é falsa tal associação. Por outro lado, a “criminalização das drogas”, considerando-se que o consumo de maconha, por exemplo, é produto de uma juventude que lida com a ilegalidade e que conspira contra a “ordem cidadã”, tem-se estabelecido como discurso estigmatizante para as sociabilidades juvenis, o lazer e a própria experiência jovem. Nesse sentido, influenciados pela megalomania televisiva de muitos programas, grande parte da população assume como “real” dados e acontecimentos que adquirem capacidade construtiva de percepções que se admitem como emanadas do “mundo real”, percepções muitas vezes fundamentadas em boatos,

fofocas, “diz que me diz”, etc. (GADEA, 2013, p. 12).

O CREAS II realiza o atendimento dos adolescentes de forma sistemática, com frequência mínima semanal que garanta o acompanhamento contínuo e possibilite o desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento (PIA). O trabalho na unidade está configurado a partir de atividades socioeducativas de atendimentos individuais, familiares, grupais e de interação com a comunidade. Dentre as várias atividades desenvolvidas no centro, o foco da pesquisa de campo foi no acompanhamento de uma das oficinas socioeducativas: a oficina de rima. A instituição oferece um total de 11 oficinas, sendo que 3 delas são específicas de LA e 8 específicas de PSC.

Os adolescentes participam de todas as oficinas oferecidas na instituição de acordo com a modalidade da medida socioeducativa que devem cumprir. Todas as oficinas desenvolvidas contam com um plano de trabalho, em que se preveem os objetivos a serem alcançados na oficina mediante o PIA.

Na oficina de rima são atendidos somente adolescentes em cumprimento de PSC. A oficina iniciou no CREAS II em outubro 2014, sendo ministrada por Geovani de Oliveira, conhecido como Jhow. O jovem é rapper desde 2011 e tornou-se militante do hip hop por meio de atividades realizadas na praça Wilson Joffre em Cascavel – PR.

De acordo com a pedagoga da instituição, o início de novas oficinas depende da contratação dosicineiros, sendo que são oferecidas de acordo com a área de conhecimento do profissional contratado. A opção por abrir a oficina de rimas foi colocada pensando numa proposta socioeducativa relacionada ao cotidiano dos adolescentes que cumprem as medidas.

A oficina ocorre em uma sala anexa ao ginásio de esportes da instituição. São atendidos em média de 10 a 15 adolescentes por dia. O trabalho desenvolvido pelo oficineiro objetiva, em conjunto com as demais oficinas, ser um meio de reflexão dos adolescentes sobre a prática de infrações como porta de entrada para o crime. Nas palavras de Jhow, a oficina visa “[...] mos-

trar aos manos que o crime não compensa, que existem outras formas de se expressar, e o rap é uma delas, o rap é uma arma contra o sistema, o crime é cadeia ou caixão”.

A maioria dos adolescentes demonstrava envolvimento com as atividades propostas, poucos evidenciavam desinteresse ou se recusavam a realizar o que o oficineiro propunha. Em entrevista gravada com o oficineiro questionamos sobre a receptividade dos adolescentes em relação à oficina e, de acordo com ele:

Isso é uma coisa que tipo é de boa, já é suave, isso aí (o rap) é um convite ali de ficar tudo numa boa memo, assim [...] que muitos moleques têm muitos problemas com certos educadores, comigo num... tipo nunca teve assim nenhum problema maior assim, porque o rap já é uma coisa que conecta, tá ligado, já é uma coisa que tipo é um meio, um meio termo de facilitar o acesso, os cara já se identifica, eu faço uma rima, pá, os cara fala faz de novo eu quero gravar, não sei o que, pá, muito massa e tal, então é que também é muito da realidade deles o rap [...]. (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II).

As atividades desenvolvidas na oficina pautam-se em:

- Leitura e interpretação de poesias/raps
- Discussões e debates sobre temas elencados em letras de rap
- Assistir documentários, videoclipes e filmes sobre o rap, hip hop e crime
- Composição de letras de rap.

Nas discussões e debates presenciados, os adolescentes expunham seus pontos de vista sobre temas abordados em poesias (raps), como violência, crime, preconceito, drogas, desigualdades e a vida na periferia de modo geral. De acordo com o oficineiro:

A gente ali tenta fazer eles refletir pelo menos pra valorizar a vida, falar *não minha vida vale mais que só*

ganha um troco rapidão, ir preso ou morrer tá ligado [...] Muda assim não vai mudar ninguém, mas pelo menos uma reflexão ali é o que eu tento fazer acontecer [...] tem alunos que pá refletem mesmo de um jeito tipo que nossa mano eu fiz tal coisa e tal e pô não valeu mesmo a pena cara, então vou ficar de boa, arruma um trampo e tal, ao mesmo tempo também que tem uns cara que não eu sou vida loca, eu vou vixi, e se desacreditar de mim te mato também professor, hehe, assim, fita cabulosa, tem os pontos positivos e negativos, é um público muito grande, e muitos casos. (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II).

Algo que nos chamou a atenção era uma pergunta feita pelo educador sempre que iniciava um adolescente novo na oficina. Ele questionava “Você já ouviu rap, ouve, ou gosta rap?” E mais interessante ainda foi constatar que quase todos os adolescentes ouvem e/ou gostam de rap. Nas observações da oficina isso ficou nítido. Muitos adolescentes chegavam ali já sabendo fazer as rimas “free style”, o estilo de rap que o MC compõe na hora.

*Eu vejo que eles gostam bastante dos mesmos tipos sabe [...] mais o tipo de música que vão conta bem a realidade memo de periferia, de favela, e também de criminalidade [...] eu boto fé que os moleques assim são bem receptivos [...] é do cotidiano deles, eles já tão convivendo bastante com isso também, a maioria gosta mais de ouvir rap, eu pergunto *cê escuta rap todo dia né cara? É verdade professor só rap.* [...] aí tem uns que gostam, tem uns que já vêm já sabendo fazer. (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II).*

Em muitas das observações foi perceptível o aspecto recorrente de valorização e de incentivo à educação nas falas do oficinairo, apontando aos adolescentes a educação como contraponto da vida ‘criminosa’: “Você acha que ser rebelde é viver do crime? Rebeldia mesmo é estudar mano, é um tapa na cara do sistema um mano que nasce pobre que nem nós que

consegue estudar e entra numa faculdade” (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II). Em entrevista gravada, falando sobre o aspecto da educação, Jhow coloca que:

O rap são palavras e um ritmo né, então palavras, a pessoa precisa ler, pra ter bastante [...] é que nem eu falo pros moleque falo *não mano mas se você tá numa guerra você vai com uma pistolinha ali é nove tiro mano, você vai morrer, você vai com uma pistola ou com uma metralhadora né o banguio que tem mais?* Então o conhecimento é isso, quando você vai rimar se você tiver bastante conhecimento você vai ter muito mais vocabulário, muito mais rimas, vai conseguir falar muito mais [...] ter o conhecimento pra alguém não passar a perna em você, porque você sem conhecimento fica muito vulnerável, então explico bem isso pra eles [...] eu falo que é importante ter o próprio pensamento, ter o pensamento crítico, se fica vendo muita televisão, não pratica uma leitura, não tem um bom raciocínio lógico vira marionete, isso aí que é o mais foda. (JHOW, Oficineiro de Rima no CREAS II).

A oficina de rima, diferentemente de algumas oficinas práticas em que se vê a materialização do trabalho desenvolvido - como as oficinas de artesanato e de reciclarte, por exemplo - não apresenta resultados palpáveis daquilo que o adolescente produz e se isso tem exercido uma influência positiva sobre ele. Diante desse impasse, e na impossibilidade de serem realizadas entrevistas com os próprios adolescentes, utilizei como referência as letras de rap compostas pelos jovens durante a participação na oficina. Por meio da análise das letras foi possível verificar que a oficina vem atingindo seu objetivo de levar o jovem infrator a uma reflexão. As letras versam principalmente sobre temas como violência, crime, drogas, preconceito e falta de oportunidades do sujeito jovem, principalmente o jovem da periferia. “Esses temas [...] podem ser caracterizados, em linhas gerais, em relatos de histórias de vida, narrativas de autoidentidade e narrativas de fatos e acontecimentos, que podem ain-

da apresentarem uma forma de exposição negativa ou positiva” (MACEDO, 2010, p. 134).

*São vários tipos de violência que acontece
 Por causa disso os menores falecem
 Isso ocorre porque na educação não se investe
 Por falta de oportunidade
 A molecada entra na marginalidade
 E pro político que roba fica na impunidade
 Só quem é pobre vai pra trás das grades
 É tudo culpa de um sistema falho
 Por isso que fazê a paz é nosso trabalho.*

Esse é apenas um exemplo das músicas compostas pelos adolescentes na oficina. É possível verificar, na letra, que o adolescente fala a respeito da falta de oportunidades que o sujeito jovem encontra, seja com o pouco investimento em educação e, principalmente, em formas de lazer e diversão. O autor da letra coloca isso como sendo um dos meios de entrada do jovem na marginalidade. Considerando que “[...] a violência emerge como forma de sociabilidade que denota uma linguagem ou narrativa que procura a ‘integração negada’ ou ‘postergada’ [...]” (GADEA, 2014, p. 12), podemos dizer que a prática de infrações e a violência podem ser caracterizadas como uma forma de expressão do sujeito jovem em oposição à falta de oportunidades.

Sposito (1994) aponta que os espaços de sociabilidade dos sujeitos jovens nas grandes cidades são muito restritos. A rua acaba se tornando para eles o principal ponto de encontro “[...] nos bairros periféricos, nos grandes conjuntos habitacionais, [então] as formas de lazer institucionalizadas ou públicas são praticamente inexistentes. Parte do tempo livre, entre a escola e o trabalho, é gasta em uma área nas ruas”. A rua, além de espaço de socialização juvenil é também um local onde a violência atinge adolescentes e jovens na interação com o mundo da delinquência, do consumo de drogas, do crime, das agressões policiais, principalmente nos bairros periféricos das grandes cidades.

*A favela pede paz, violência não dá mais
Mano mata mano larga os livros pega o cano.*

Esse pequeno trecho de uma letra de rap composta pelos adolescentes reflete acerca da questão da violência em relação à vida na periferia. Além de apontar o fato de que a favela seja o principal cenário onde se explicita a violência, o compositor ainda traz à tona um problema permanentemente negligenciado e desprezado consensualmente, que é o fato de que um mano mata o outro.⁶

Divulgando a realidade que permeia a vida do jovem na periferia, o autor, nas entrelinhas de sua poesia, ainda retoma a questão da educação em contraponto à ‘vida criminosa’ ao dizer que os *manos* deixam os livros de lado para pegar um cano, ou seja, uma arma. O adolescente expõe a questão de que deixar a educação ou a escola é uma via de fácil acesso à entrada do jovem na criminalidade. Isso remonta à ideia da necessidade de investimento não só em educação, como também em formas públicas de lazer.

Fora da escola, o jovem encontra a rua como seu principal espaço de convivência. Na rua, o sujeito estabelece diferentes formas de socialização e o rap surge como uma possibilidade de sociabilidade proveniente de um contexto marginalizado. O rap, enquanto forma de sociabilidade dos sujeitos jovens marginalizados, e pelo aspecto da formação de identidade, “(...) é um importante elemento na formação de um imaginário sobre a vida na periferia” (LEITE, 2012, p. 147).

O rap, como meio de socialização e como forma de expressão juvenil, pode contribuir na resignificação do contexto de adolescentes e de jovens (em cumprimento de medida socioeducativa ou não) na perspectiva de que o estilo de vida rap “(...)

⁶ É recorrente, nos discursos midiáticos, a ideia positiva sobre a morte de um jovem de periferia, principalmente se o esse jovem possui passagens pela polícia. Consensualmente criou-se a falsa perspectiva de que o sujeito infrator, ou que possui algum envolvimento com drogas, deve morrer, e isso se torna ainda mais ‘natural’ quando a morte é posta como “acerto de contas” pelo tráfico de drogas.

possibilitou a muitos desses jovens uma ampliação significativa do campo de possibilidades, abrindo espaços para sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas, restritas, oferecidas pela sociedade” (DAYRELL, 2002, p. 134).

É certo que os verdadeiros impactos sobre os adolescentes só poderiam ser verificados com um acompanhamento efetivo do contexto da vida prática a partir da realização de uma pesquisa etnográfica, que não nos cabe no momento. Mesmo assim, porém, mediante as leituras realizadas e a partir da análise da oficina de rima, é possível afirmar que o rap pode ser utilizado como instrumento educativo, e contribuir para a ressignificação do contexto de adolescentes e de jovens em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel – PR.

Considerações finais

Ao considerarmos o rap enquanto uma cultura juvenil, oriunda de processos de socialização, e entendendo-o como um instrumento influente na formação de identidades, nosso objetivo foi estudá-lo como possibilidade educativa na ressignificação do contexto de adolescentes e de jovens em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel. A partir das observações realizadas na oficina de rimas, algumas questões estudadas teoricamente puderam ser analisadas, como o aspecto de formação de identidades a partir do gênero musical rap, bem como o envolvimento e a identificação dos sujeitos jovens com esse estilo. Tal identificação foi perceptível não apenas na reprodução de letras de canções ou no fato de que os adolescentes chegavam à oficina sabendo “fazer rap”, mas também no aspecto da vestimenta, no modo de falar, entre outros caracteres pessoais, que apontam para o compartilhamento de valores e de significações relacionadas ao movimento hip hop de maneira geral.

No que se refere à análise da relação entre violência e juventude, ela foi colocada como uma necessidade a partir do momento em que se definiu que os objetos da pesquisa esta-

riam sujeitos a jovens circunstancialmente envolvidos com a prática de infrações. A pesquisa foi extremamente importante nesse ponto, pois foi possível desconstruir preconceitos e falsos imaginários tão alardeados pela mídia, de que os jovens são os principais envolvidos com práticas de violência e com a ‘vida do crime’. Isso foi verificado ainda nos próprios dados coletados durante a pesquisa de campo no CREAS II, sobre os atos infracionais que levaram a aplicação da medida socioeducativa na cidade de Cascavel no ano 2015. Os dados deixam claro que o discurso midiático sobre a relação dos jovens com a prática de crimes ‘pesados’ é uma falácia, e que tal discurso tem sido um valioso instrumento de descaracterização dos sujeitos jovens como seres de direitos e não reconhecidos socialmente.

A pesquisa também contribuiu para a compreensão da necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas à juventude. Devem ser políticas que deem aos jovens visibilidade e lugar na sociedade e que verdadeiramente sejam promotoras dos direitos desses sujeitos, principalmente no que diz respeito a espaços para lazer e educação de qualidade, tendo em vista que, na observação da oficina de rimas, esses aspectos foram inúmeras vezes apontados pelos adolescentes e até mesmo ressaltados nas letras de rap por eles compostas.

No que diz respeito ao aspecto educativo, ficou claro, na observação da oficina e na entrevista realizada com oicineiro e a pedagoga do CREAS, de que o rap pode ser caracterizado uma possibilidade educativa e em muito pode contribuir na ressignificação do contexto de adolescentes e de jovens que cumprem medida socioeducativa. Utilizar o rap como instrumento educativo num espaço de institucionalização é partir de uma prática social contextualizada, visando desprender a educação de aspectos formalizados e homogeneizadores, permitindo ao jovem expressar sua condição juvenil.

O rap, como possibilidade educativa, pode significar, de acordo com Dayrell:

[...] uma referência na elaboração e vivência da condição juvenil, contribuindo de alguma forma para dar um sentido à vida de cada um, num contexto onde se vêem relegados a uma vida sem sentido. Ao mesmo tempo, o estilo de vida rap [...] possibilitou a muitos desses jovens uma ampliação significativa do campo de possibilidades, abrindo espaços para sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas, res-tritas, oferecidas pela sociedade. Querem ser reconhecidos, querem uma visibilidade, querem ser alguém num contexto que os torna invisíveis, ninguém na multidão. Querem ter um lugar na cidade, usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso. Enfim, querem ser jovens e cidadãos, com direito a viver plenamente a sua juventude. (DAYRELL, 2002, p. 134).

A presente pesquisa também nos trouxe inquietações para ir além. Embora a pesquisa trate, de modo específico, de um espaço de institucionalização que realiza práticas educativas não formais, a partir dela é possível pensar em possibilidades de que nos espaços de educação formal (nas escolas) também sejam utilizadas atividades mais vinculadas ao cotidiano dos alunos, e os usos das culturas juvenis no contexto escolar podem ser uma boa referência para isso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. N. (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 13 jul. 1990.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, abr. 2003. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 16 maio 2015.

DIÓGENES, G. M. S. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. 1998. 381 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Ceará, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4060/1/1998_Tese_GMSDio_genes.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. **Mundos Sociais: Saberes e Práticas**, n. 254. 2008, Lisboa. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FACHINETTO, R. F. Juventude e violência: onde fica o jovem numa sociedade “sem lugares?”. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (Org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre, RS: Editora da PUCRS, 2010. 161 f. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/violencia.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

GADEA, C. A. Itinerários juvenis em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil e a violência intersubjetiva e o impacto dos Centros POD Juventude em Porto Alegre (RS). In: 37º **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, Águas de Lindóia: **ANPOCS**, 2013. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8591&Itemid=459>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Jovens, violência e contemporaneidade: interpretações e desafios da escola. In: Org. MALACARNE, Vilmar et al. **Violência e educação**: em busca de novos

olhares. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 229.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

GUSTSACK, F. **Hip Hop:** educabilidades e traços culturais em movimento. 2004. 222 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6454/000441886.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&A Editora, 2006. 102 p. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc>. Acesso em: 4 out. 2015.

LEITE, T. P. **Entre noias, playboys e a galera da vila:** uma etnografia das relações sociais entre jovens da periferia de Paranaguá - PR. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Toledo, Toledo, 2012. Disponível em: <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/ciencias_sociais/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Tiago%20Pereira%20Leite.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2015.

MACEDO, I. **O discurso musical Rap:** expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5708/4285>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

MESSIAS, I. S. **Hip Hop, educação e poder:** o rap como instrumento de educação não formal. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/>

[ri/10832/1/disertacaoIvanMessias.pdf](#)>. Acesso em: nov. 2015.

OLIVEIRA, A. P. C. **Movimento Hip Hop**: educação em quatro elementos. 2007. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/monografias/movimento_hip_hop_educacao_em_quatro_elementos.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165-1990. Trimestral. Disponível em: <<http://analise-social.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

RIBEIRO, W. G. “**Nós Estamos Aqui!**”: O Hip Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6454/000441886.pdf?sequence=1>>. Acesso em: nov. 2015.

SCHROEDER, T. M. R. Violência escolar: o movimento entre as forças da ordem e da desordem. **Educação e Cidadania**, [S.l.], p. 1-10, 2008. Disponível em: <<http://seer.uni-ritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/view/140/66>>. Acesso em: nov. 2016

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, nov. 1994. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0512/>>

[Sociabilidade.pdf](#)>. Acesso em: 19 ago. 2015.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. Revista **Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 238-257, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

VIDON, G. R. O. N. **A narrativa do Hip Hop e suas interfaces com o contexto educacional**. 2014. 184 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1175/1/Tese.Geyza Rosa.texto. pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1175/1/Tese.Geyza%20Rosa.texto.pdf)>. Acesso em: nov. 2015.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2014** – Os jovens dos Brasil. Brasília, DF: Flacso, 2014.

CAPÍTULO 8

AS PERSPECTIVAS DE GILBERT DURAND E DE MICHEL MAFFESOLI SOBRE A TEORIA DO IMAGINÁRIO

Eliane dos Santos Macedo Oliveira¹

Apresentamos, neste capítulo, parte da pesquisa intitulada Imaginários de Violência e Conflito na Relação entre Professores e Alunos², vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel. O objetivo é o de desvelar os imaginários de conflitos e de violências que perpassam as relações entre professores e alunos de uma escola estadual da região metropolitana de Campo Mourão.³

São, então, neste capítulo, evidenciadas as noções teóricas sobre o campo do imaginário, lapidados a partir das contribuições da antropologia do imaginário em Gilbert Durand (1993; 1995; 1996; 1999; 2004; 2008; 2012; 2013) e da sociologia compreensiva em Michel Maffesoli (2001; 2012), visto que suas dis-

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel. Email: esmacedo@yahoo.com.br.

² Pesquisa orientada pela professora Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel.

³ O *corpus* da pesquisa contemplou levantamentos bibliográficos, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica contemplou a perspectiva de autores como Michel Maffesoli, Gilbert Durand, Georg Simmel e outros; a pesquisa documental foi composta pela análise de 302 atas redigidas pela equipe pedagógica da instituição. A pesquisa de campo compôs-se de entrevistas semiestruturadas com 20 professores; grupo focal com 40 alunos e entrevistas semiestruturadas com 20 alunos da instituição de ensino. A coleta de dados foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2015. Os projetos de pesquisa, juntamente com os instrumentos de coleta, foram submetidos ao Comitê de Ética da Unioeste/Cascavel em 9/10/2015 e aprovado em 5/11/2015 com o CAAE: 50093615.0.0000.0107 e número do parecer: 1.310.847.

cussões sobre o imaginário têm se mostrado, na mencionada pesquisa, relevantes para aprofundar algumas compreensões sobre processos educacionais.

Consideramos que variadas situações conflituosas que ocorrem na escola são motivadas pelos imaginários das pessoas que compõem a comunidade escolar, ou seja, motivadas pelo modo como concebem as relações interpessoais nos processos da educação formal. Desse modo, intencionamos, a partir do pensamento durandiano e do maffesoliano, relacionar, neste texto, a teoria do imaginário com o modo como os professores e os alunos constituem as suas identificações no contexto da escola e os imaginários que podem gerar confrontações em suas relações.

Notas sobre a teoria do imaginário

Estamos imersos em um caleidoscópio de imagens do mundo objetivo, com essas imagens interagindo, construindo e reconstruindo esse mundo, bem como nos explicando a partir dos elementos que simbolizam as relações entre os homens.

Hoje, o homem civilizado moderno é possuído, desde que acorda, por toda uma rede de imagens diante das quais seu único recurso é o de abandonar-se passivamente: mitos políticos, imagens geográficas distribuídas por algum jornalista obscuro mas todo poderoso, mitos de violência e exaltação veiculados pelos romances policiais e as “histórias em quadrinhos”, imagens intimistas da canção e da música popular, a aparição diária nas telas de televisão (quem sabe, duas vezes por dia) desses “ídolos” de uma nova mitologia que são os artistas em voga, os “deuses do palco”, os locutores bem-amados. (DURAND, 1995, p. 31).

Gilbert Durand⁴, importante estudioso da antropologia do

⁴ Dada a importância de Gilbert Durand para as nossas reflexões, pontuamos sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do autor francês, que este nasceu em 1º de maio de 1921, vindo a morrer no ano de 2012, com 91 anos de

imaginário, escreveu sobre as manifestações e as formas pelas quais o imaginário é compreendido como simbolização. Seguiram, em suas investigações, as contribuições de áreas do pensamento como a psicologia, a sociologia e outras, para evidenciar que a antropologia do imaginário “[...] determina as sincronias, ou seja, as constantes do sentido para a espécie *homo sapiens* [...]” (DURAND, 2008, p. 99).

Nessa vertente antropológica, assinala que o imaginário pressupõe um:

[...] trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo [...]. (DURAND, 2012, p. 41).

Em suas investigações, constatou haver duas conceituações vinculadas à palavra imaginação, uma sendo fantasia vulgar e outra como simbolização, que, por vezes, foram compreendidas de maneira equivocada ao serem confundidas uma pela outra. Expõe que:

[...] há duas faculdades confundidas muitas vezes sob o mesmo nome, que a confusão deprecia ao tomar uma pela outra. De um lado, há a fantasia vulgar (*fantasy*), a justaposição de imagens, um simples espelho agradável e fantástico do mundo, mas essa reprodução de imagens não é mais do que um intelecto pas-

idade. Foi Professor Visitante das Universidades de São Paulo, Recife, Tóquio, Quioto, Seul, Montreal, Nova Deli, Tunísia. Em 2007, recebeu o título de Professor Honorário da Universidade Pierre Mendès, Grenoble-France. Gilbert Durand afirma-se como um discípulo de Gaston Bachelard (1884-1962), de Henry Corbin (1903-1978) e de Roger Bastide (1898-1974), e devedor dos estudos de Carl-Gustav Jung (1875-1961), Mircea Eliade (1907-1986), Claude Lévi-Strauss (1908-2009), Stéphane Lupasco (1900-1988), Georges Dumézil (1898-1986) e René Thom (1923-2002), os quais marcaram indelevelmente suas pesquisas e reflexões. Também Ernest Cassirer (1874-1945), Edgar Morin (1921) e Noam Chomsky (1928) exerceram influência, ainda que variável, ao longo da sua obra (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 24-26).

sivo sem significação. Mas há também a imaginação que vai ao fundo das coisas, verdadeiro *agente intelectual* do poeta, que faz dele um “vidente”, que cria os *wordsworth*, os Milton e os Skakespeare. Essa imaginação poética se manifesta em dois graus: um, primário, “agente primordial de toda percepção humana”, tal como Kant o notou bem na *Einbildungskraft* que constitui a unificação objetiva da percepção, pela qual o objeto – ou o mundo – é uno. O outro, secundário, que dissolve, dissipa, dispersa para unificar e, com os solve e coagula dos herméticos, reencontra a unidade do mundo e do seu sentido além das multiplicidades falaciosas. Esse uso secundário da imaginação e do seu poder unificador é uma segunda *Einbildungskraft* além das antinomias da razão pura, que permite o acesso agnóstico ao metafísico. (DURAND, 1995, p. 34).

Gilbert Durand dedicou-se a explicar a imaginação simbólica. Para ele, o imaginário consiste na forma como os sujeitos e os povos associam suas fantasias, desejos, mitos, imagens e simbolismos aos arquétipos coletivos⁵, através dos quais justificam os sentidos de sua existência e representações.

A partir de mitos, lendas e todo um repertório de imagens, o “[...] o imaginário – ou seja, o conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens [...]” (DURAND, 2012, p. 18), vai se consolidando e incorporando os diversos campos, sejam eles culturais, científicos, sociais, entre outros.

Como capital pensado do *homo sapiens*, o imaginário corresponde a um modo de compreensão do homem em suas relações consigo mesmo, com seus pares e com o processo de desenvolvimento e de constituição como homem: simbólico e que vive permeado por imagens desde o seu nascimento até a sua morte.

⁵ “O que Jung traz de fundamental para a hermenêutica é a noção de “arquétipo” – uma espécie de anjo-guia dos símbolos – que permite classificar as fontes da energia psíquica e põe em evidência também o papel da Imaginação no processo individualizador” (DURAND, 1995, p. 37).

Para Durand (2004, p. 117), o imaginário é:

[...] aquilo que é “próprio do homem” [...] define-se como uma re-presentação incontornável, a faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde os cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na face da terra.

Em outras palavras, o imaginário consiste em uma série de elementos simbólicos que tecem as vivências e as experiências humanas em sua subjetividade e materialidade, tais como em seus sonhos, desejos, ambições, nos mitos que explicam e dão sentido à sua existência, nas imagens que estão em constante sinergia com eles.

Michel Maffesoli, inspirado nas contribuições de Durand, dedica-se aos estudos sobre o cotidiano e o coletivo. Mostra que o imaginário movimenta a realidade, sendo um “(...) céu de ideias que, de uma forma um pouco misteriosa, garante a coesão do conjunto social” (MAFFESOLI, 2012, p. 105-106).

Em entrevista a Juremir Machado e publicada na Revista Famecos, em 2001, o pensador explicita que:

[...] o imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. Na aura de obra — estátua, pintura —, há a materialidade da obra (a cultura) e, em algumas obras, algo que as envolve, a aura. Não vemos a aura, mas podemos senti-la. O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra. Esta é a idéia fundamental de Durand: nada se pode compreender da cultura caso não se aceite que existe uma espécie de “algo mais”, uma ultrapassagem, uma superação da cultura. Esse algo mais é o que se tenta captar por meio da noção de imaginário. (MAFFESOLI, 2001, p. 75).

O imaginário, como simbolização, é parte irrestrita do hu-

mano em suas partilhas sociais. O suporte para a sua constituição, nos espaços socioculturais, é alimentado por imagens, mitos, entre outros.

Maffesoli acrescenta que o imaginário é coletivo, por ligar e unir elementos de uma mesma atmosfera. Sendo que “[...] o imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-nação, de uma comunidade, etc., então o imaginário estabelece vínculo. É cimento social [...]” (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

A teoria do imaginário foi, no entanto, por muito tempo, combatida e/ou desconsiderada nos meios acadêmicos. O pensamento iconoclasta que descaracterizou a imaginação e as imagens atribuiu-lhes o estatuto de enganadoras e esteve atrelado a correntes racionalistas que privilegiavam, sobretudo, a razão e a objetividade, como, por exemplo, o Positivismo, que, conforme Triviños (1987), defende o uso de esquemas objetivos e racionalistas como formas válidas e aceitáveis para as explicações inerentes aos homens e a consequente compreensão das suas relações.

[...] é preciso lembrar que a desvalorização clássica do imaginário, de Aristóteles aos cartesianos, está ligada à desvalorização da alma ou, antes, à sua redução a uma racionalidade intercambiável, que aliena a unicidade criadora – o valor de uso ontológico -, em proveito de um indefinido poder de intercomunicação, de um valor de troca em que o ser se deixa apreender em cópula gramatical, cristaliza-se em lógica e, finalmente, em que a alma é reduzida ao fantasma grotesco do cogito e ao anêmico funcionamento do “Organon” ou do “Método”. [...] desde logo, a alma humana vira-se para a experiência e o raciocínio causal, a psique reduz-se à percepção e ao raciocínio, e deixa a memória e a imaginação inclinarem-se nas pré-histórias do método. Todos os meios de inspiração profética se tornam suspeitos: eles são “heréticos” aos olhos da ortodoxia racionalista do Ocidente. A imaginação, como a memória, porque são “conteúdo puro”, porque propõem o escândalo de uma concretu-

de espiritual, são reduzidas a acessório, à incoerência, à “*Folle du Logis*” [Louca da Casa] ou à “prevenção” denunciadas pelos cartesianos. A imagem, o mito, não são mais que o “escombros” (LÉVI-STRAUSS, 1962) do discurso racional (DURAND, 2013, p. 98-99).

Embora reconheçamos as contribuições de vertentes racionalistas para o pensamento científico, evidenciamos que houve um percurso de esvaziamento do imaginário, esvaziamento que transcorreu por causa do olhar indiferente de paradigmas que buscaram a racionalização e o enquadramento da imaginação, desconsiderando a imagem como símbolo e dificultando a compreensão da riqueza inerente ao campo do imaginário (DURAND, 2012).

Nesse contexto, a compreensão do homem com foco no imaginário tornou-se uma construção polêmica e sofreu duras críticas, pois, no campo científico, as explicações sobre o que é inerente ao homem privilegiava esquemas centrados em métodos objetivos e em uma única racionalidade:

[...] o mal fundamental de que sofre, talvez, a nossa cultura é de ter acreditado na ausência ou na minimização das imagens e do mito, numa civilização positivista, racionalista e asséptica. Ao mesmo tempo em que anunciava a “Morte de Deus” – e com ela, a morte do princípio teórico de toda a mitologia, a falência de todo o simbolismo –, o homem ocidental “sonhava-se” na extravagante ascensão de um super-homem planetário, democrático e igualitário, capaz de fazer entrar todas as teologias e metafísicas num positivismo radioso, capaz de reduzir este positivismo ao movimento regular e sem paixão dos pensamentos de um computador [...] menos diretamente que o ópio, conquanto também tão cotidiana e tenaz quanto o álcool, o tabaco e o café, “informação” insinua-se e modela a vida psíquica e social dos nossos concidadãos da cidade positivista [...]. (DURAND, 2013, p. 96- 97).

Esse pensamento foi o que predominou, e podemos di-

zer que ainda “briga” para predominar no Ocidente e alimentou uma tradição de desvalorização da imaginação sob a alcunha de “fomentadora de erros e falsidades” ou simplesmente como “a louca da casa”.

[...] o Ocidente, isto é, a civilização que nos sustenta a partir do raciocínio socrático e seu subsequente batismo cristão, além de desejar ser considerado, e com muito orgulho, o único herdeiro de uma única Verdade, quase sempre desafiou as imagens. É preciso frisar este paradoxo de uma civilização, a nossa, que, por um lado, propiciou ao mundo as técnicas, em constante desenvolvimento, de reprodução da comunicação das imagens e, por outro, do lado da filosofia fundamental, demonstrou uma desconfiança iconoclasta (que destrói as imagens ou, pelo menos, suspeita delas) endêmica. (DURAND, 2004, p. 7).

A imagem, desse ponto de vista, foi reduzida a uma categoria enganadora e construtora de sentidos falhos. Nesse palco foi esquecida como símbolo, negligenciada e relegada à clandestinidade: “[...] poderíamos dizer que a ‘redução’ progressiva do campo simbólico conduz, no despontar do século XIX, a uma concepção e a um papel excessivamente ‘acanhado’ do simbolismo” (DURAND, 1993, p. 35).

Pondera-se, ainda, que:

[...] qualquer “imagem” que não seja simplesmente um clichê modesto de um fato passa a ser suspeita. Neste mesmo movimento as divagações dos “poetas” (que passarão a ser considerados os “malditos”), as alucinações e os delírios dos doentes mentais, as visões dos místicos e as obras de arte serão expulsas da terra firme da ciência. [...]. (DURAND, 2004, p. 15).

Ao ser considerada um produto cujas formas não se encaixavam nos critérios de validação de verdades ditadas pela ciência positiva dos intelectuais racionalistas, a imaginação passou a fortalecer-se, clandestinamente, em campos como as artes, a

música, a literatura, a poesia – espaços esses onde se desenvolveu com maior riqueza.

Essa perspicácia demonstrou a resistência do imaginário, que, independentemente, do iconoclasmo, incorporou-se a variados campos, onde pôde continuar a coexistir com outras formas de expressão do homem.

Porque, sob a pressão iconoclasta, a imaginação humana – libido inalienável das configurações do sentido – nunca desaparece mas se oculta ou se disfarça em alegorias, franjas superficiais, franjas sistemáticas toleradas pelo iconoclasmo, ou então se solta em exuberância inconsciente e ilimitada; mas esse desencadeamento inquieta a reflexão e provoca os hermeneutas. (DURAND, 1995, p. 30-31).

Durand (1993) relata com maiores detalhes esses processos desencadeadores da desvalorização do imaginário, destacando movimentos ocorridos por volta dos séculos XVII e XVIII, em que a imagem passou a ser atributo de ornamentação e de representação de divertimentos:

[...] na sequência das vastas e ambiciosas alegorias do Renascimento, vemos também a arte dos séculos XVII e XVIII ser minimizada em puro “divertimento”, em puro “ornamento”. [...] reduz o papel do ícone ao da decoração [...] e na anarquia pululante e vingativa das imagens que subtilmente varre e submerge o século XX, o artista procura desesperadamente ancorar a sua evocação para lá do deserto cientista da nossa pedagogia cultural. (DURAND, 1993, p. 23).

O autor ressalta, também, o movimento que ocorreu na Igreja, que, embora dos séculos VIII a XII tivesse imagens atreladas a seus rituais, como nas artes sacras e na ornamentação das catedrais, foi alvo de rupturas iconoclastas a partir da Reforma Protestante.

[...] a Reforma fez efetivamente desaparecer, “bastião após bastião”, o poderio da igreja fortaleza, mas o protestantismo foi ainda mais rigoroso quanto à iconoclastia “crônica” do Ocidente, “o homem protestante... vê-se banido e exposto sem proteção em uma situação que causa absoluto horror ao homem histórico natural”, ele se vê “despido”, privado de qualquer recurso às “imagens sagradas”, canalizado sem defesa para as duas outras temidas ideologemas do Ocidente: a conquista da “objetividade” científica e técnica, a ligação do valor temporal – ao “moralismo” do acontecimento histórico cristão –, e a tentação das retribuições temporais. [...]. (DURAND, 2008, p. 23).

Durante o movimento da Reforma, o culto à imagem foi perseguido. A justificativa consistiu em nomear como maus hábitos da Igreja a influência do estilo humanista dos papas renascentistas e como idolatria os rituais por ela celebrados. Ao combater a estética da imagem e considerar sacrilégio o culto às imagens de santos, durante a Reforma passou-se a destruir estátuas e quadros das igrejas.

Nesse movimento de rupturas, de perseguições às imagens e de premissas da imaginação como superficial, enganadora e muitos outros adjetivos que minimizavam imaginação e imagens e as descaracterizavam, no escopo do pensamento científico foi se consolidando uma noção obscura do imaginário que “[...] levaram o Ocidente a minimizar e perseguir as imagens [e] seus defensores” (DURAND, 2004, p. 11).

Ao longo do tempo, esses fatos e momentos contribuíram significativamente para que o esvaziamento da imagem e do imaginário se cristalizasse nos meios acadêmicos e científicos. Durand (2012) retoma, na introdução do livro “As Estruturas Antropológicas do Imaginário”, a forma como pensadores situavam a imagem e os sentidos atribuídos a ela, tais como Sartre, para quem não passaria de uma pobreza essencial. Essas visões que adjetivaram a imagem como “um nada”, desconsideram o seu papel e limitam a sua definição, o que, para Durand (2012), inviabilizaram olhar as potencialidades contidas nesse campo.

Inversamente a essas construções de recalçamento, Gilbert Durand trouxe, para os meios acadêmicos, discussões sensíveis acerca da antropologia do imaginário e notou que:

A moderna ressurgência do imaginário permanece marcada por três características principais que se opõem, ponto a ponto, às fontes e intenções da repressão. A instauração das hermenêuticas modernas será consagrada pelos três estados da história que acabamos de recordar, a uma tríplice clandestinidade: à margem da ortodoxia, e especialmente da ortodoxia romana – portanto “do lado das heresias” –, se reconstituirá de modo geral o pensamento hermenêutico; à imagem do racionalismo conceitual dos filósofos e teólogos – portanto dos poetas e artistas, de preferência dos artistas “malditos” – triunfará a nova iconofilia; finalmente, à margem da ciência, do positivismo universitário – portanto ao lado dos autodidatas, dos amadores e às vezes também dos charlatães – iremos buscar a moderna simbologia. (DURAND, 1995, p. 29-30).

Como um dos “rebeldes” e questionador de proposições esvaziantes da imaginação, Gilbert Durand procurou apontar as falhas que visualizou sobre as explicações consideradas para tratar das imagens e apresentá-las a partir da linha temática de autores como Bachelard:

[...] enfim Bachelard faz repousar a sua concepção geral do simbolismo imaginário sobre duas intuições que faremos nossas: a imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação. Segundo o epistemólogo, muito longe de ser faculdade de “formar” imagens, a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica porque “as leis da representação são homogêneas”, a representação sendo metafórica a todos os seus níveis, e, uma vez que tudo

é metafórico, “ao nível da representação todas as metáforas se equivalem”. (DURAND, 1995, p. 30).

Gilbert Durand então propôs esse olhar alternativo ao imaginário, esse olhar a partir do trajeto antropológico⁶ para desvelar, por vias de uma outra racionalidade⁷, o homem, seu psiquismo e as relações vinculadas ao seu desenvolvimento social, biológico e cultural.

O trajeto antropológico, a que se refere Durand, pressupõe a “[...] incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. [...]” (DURAND, 2012, p. 41).

A escolha do autor pelo trajeto antropológico deu-se por sua formação e por considerar que, em alguns enfoques de psicólogos, sociólogos e psicanalistas, como Freud, Sartre e outros, direcionados ao estudo do imaginário, eles pecam pelos encaminhamentos adotados. Nas palavras do próprio autor, “[...] rejeitar simultaneamente o projeto caro aos psicólogos fenomenologistas e os recalcamentos ou as intimações sociófugas caras aos sociólogos e aos psicanalistas [...]” (DURAND, 2012, p. 40) é necessário, pois tudo o que se refere ao homem não pode ser desconsiderado por estudos antropológicos.

Durando então se propôs adotar uma linha de pensamento que visava apaziguar e romper os dilemas que colocavam referenciais sobre a imagem e o papel do imaginário, ou seja, que colocavam uns contra os outros: “Parece que, para estudar in concreto o simbolismo imaginário será preciso enveredar resolutamente pela via da antropologia, dando a esta palavra o seu

⁶ “[...] a meu ver, é esse processo de constante reversibilidade que Gilbert Durand chama de ‘trajeto antropológico’. No caso, a estreita conexão que existe entre as grandes obras da cultura e aquela ‘cultura’ vivida no dia-a-dia constitui o cimento essencial de toda vida societal. Essa ‘cultura’ causa de grande admiração para muitos, é feita do conjunto desses pequenos ‘nadas’ que, por sedimentação, constituem um sistema significante. [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 34).

⁷ No sentido de não estar vinculado, exclusivamente, a perspectivas como a do Positivismo.

sentido pleno atual – ou seja: conjunto das ciências que estudam a espécie *homo sapiens* [...]” (DURAND, 2012, p. 40).

Assim, no livro “As Estruturas Antropológicas do Imaginário”, Gilbert Durand destaca a formação dos imaginários esmiuçando os regimes da imagem: o Diurno e o Noturno.

Utilizou-se, para tanto, do método pragmático e relativista de convergência, que delimita os grandes eixos referentes aos trajetos antropológicos e define a homologia dos símbolos, uma vez que esse procedimento “[...] tende a mostrar vastas constelações de imagens, constelações praticamente constantes e que parecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes (DURAND, 2012, p. 43).

A compreensão dos dois regimes, conforme o autor, está em identificar desde as estruturas mais elementares e específicas de obras de artes, literatura e outros acervos da cultura, até elementos e esquemas mais complexos da civilização. Através destes, símbolos, mitos, rituais e uma série de elementos simbólicos, componentes do “museu” psíquico da humanidade, foram e são, ao longo do tempo, absorvidos e evidenciam o desenvolvimento biológico, social e cultural do homem.

Sobre o Regime Diurno, Durand (2012, p. 58) afirma que:

[...] tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais de elevação e da purificação; o Regime Noturno subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do hábitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. (DURAND, 2012, p. 58).

Esclarece o pensador que esse regime consiste naquele voltado à antítese, sendo representado pelos símbolos teriomórficos, nictomórficos, catamórficos, ascensionais, espetaculares e diairéticos.

Sobre as especificidades desses símbolos pode-se evidenciar que os teriomórficos correspondem aos símbolos animais, necessariamente àqueles que possuem a forma de animais; os nictomórficos estão associados à cor negra e às imagens terrificantes a ela vinculadas em diversas civilizações; os catamórficos são representantes das imagens dinâmicas da queda; os ascensionais estão atrelados à subida como perspectiva heroica de reconquista da queda representada pelos símbolos catamórficos; os espetaculares correspondem à luz e às cores opondo-se e buscando superar os símbolos nictomórficos; e os diairéticos são os símbolos que representam o processo de purificação a partir das armas cortantes, o fogo, a água, entre outros.

Pautado pela contradição, o Regime Diurno é identificado como denso e calcado pelos aspectos de rupturas, conquistas, progresso e por polarizações, ou seja, “[...] poder-se-ia definir o Regime Diurno da representação como o trajeto representativo que vai da primeira e confusa glosa imaginativa implicada nos reflexos posturais até a argumentação de uma lógica da antítese e ao “fugir daqui” platônico” (DURAND, 2012, p. 190).

Nesse regime estão assentadas as perspectivas modernas da sociedade e é onde desvelamos algumas das estruturações agregadas pela escola, que almeja comportamentos baseados “[...] na seriedade, no produtivismo e na segura da verdade do racional [...]” (MAFFESOLI, 2005, p. 52).

O Regime Noturno, por sua vez, corresponde a uma eufemização dos símbolos, sendo mais hedônico e suave, caracterizado pelos símbolos da inversão, os da intimidade e os cíclicos.

Nos símbolos da inversão ocorre a eufemização dos aspectos negativos associados à descida representada pelo Regime Diurno, sendo, pois, um processo que indica uma conquista mais plena; os da intimidade estão vinculados ao fascínio exercido pela morte e por representações do sepulcro, das cavidades como locais de aconchego e repouso; os símbolos cíclicos referem-se às imagens que representam o tempo e seu constante retorno e recomeço.

Com base nos elementos descritos, é relevante pontuar

que o regime noturno prioriza o bem-estar antes de qualquer conquista heroica ou purificadora proposta pelo regime diurno, e também por ser “[...] muito menos polêmico que a preocupação diurna e solar da distinção” (DURAND, 2012, p. 268).

É nesse regime que estão situadas as relações sociais pós-modernas e é de onde compreendemos estarem conectados muitos alunos que, diante de pressões e de organizações educacionais modernas, recusam planificações e agregam-se partilhando emoções, partindo de “[...] revoltas de todo tipo, rebeliões juvenis, fanatismos religiosos, histerias esportivas, enlouquecimentos festivos, [por ser] tudo bom para estar-junto” (MAFFESOLI, 2014, p. 91).

Em cada sociedade, cultura e tempo predominará o regime que melhor satisfaça o seu percurso antropológico, sendo visível em diversos âmbitos dessa vida, tal como nas artes, na literatura, em pensamentos científicos, em ideologias, em mitos, entre outros, adotados pelas pessoas e pelos grupos para se expressarem e se significarem, pois, “[...] cada cultura tem as suas imagens privilegiadas, assim como possui suas modalidades culinárias próprias, mas cada cultura tem também suas “drogas” toleradas e até mesmo recomendadas [...]”. (DURAND, 2013, p. 114).

Sobre os mitos e a constituição de imaginários

A noção de mito evidenciada por Durand é uma forma de explicar um percurso, bem como elementos que caracterizam um dado momento, sendo que “[...] é o mito que, de algum modo, distribui os papéis da história e permite decidir aquilo que faz o momento histórico, a alma de uma época, de um século, de uma idade da vida” (DURAND, 1996, p. 87).

O mito é importante na construção da identidade do homem, em sua busca pela consciência de si e na sua diferenciação em relação aos demais animais. Destaca-se que ele é muito mais importante do que julga a ciência e processos acadêmicos que o

desconsideram na percepção e no entendimento que o homem constrói sobre seu espaço e sobre as suas ações.

[...] ora é o mito que é o referencial último a partir do qual a história se compreende, a partir do qual o mister de historiador é possível e não o inverso. O mito vai ao encontro da história, atesta-a e legitima-a, tal como o Antigo Testamento e as suas figuras garantem a autenticidade histórica do Messias para um cristão. Sem as estruturas míticas, a inteligência histórica não é possível. Sem a expectativa messiânica – que é mítica – não há Jesus Cristo, sem o mito, a batalha de Filipos ou a de Waterloo não passariam de *faits drivers*. Refiro apenas como testemunho – sou aqui forçado a resumir estes processos – a activação dos símbolos em finais do século XVIII e inícios do século XIX na Europa que permitiram, num mecanismo mítico, o ressurgimento literário e ideológico do velho mito de Prometeu e a encarnação histórica deste mito em Napoleão Bonaparte. (DURAND, 1996, p. 87).

Os mitos não se extinguem com a época que os gerou. Eles estão constantemente presentes na humanidade e ajudam a entender as configurações culturais e históricas das relações estabelecidas pelos homens em diversas escalas de seu desenvolvimento: “Uma pérola cresce cobrindo um grão de areia. Da mesma forma, o imaginário de uma época, a partir de uma ideia inicial, cresce com coerência, lentidão e repetição” (MAFFESOLI, 2012, p. 71-72).

É importante ressaltarmos que as especificidades que cercam o movimento dos mitos são evidenciadas por Durand (1996) a partir de três conceitos fundamentais: a perenidade, as derivações e o desgaste, noções essas com as quais propõe estabelecer o processo que existe na constituição dos mitos, sua gênese, permanência, o modo como são transmitidos, modificados, abolidos e como ressurgem ao longo do tempo.

A perenidade corresponde àquilo que se mantém, ou seja, “[...] simplificando, a perenidade estaria do lado dos resí-

duos, enquanto as mudanças e as metamorfoses no interior do mito se encontrariam do lado daquilo a que Pareto designa por derivações. [...]” (DURAND, 1996, p. 97).

As derivações pressupõem as unidades mínimas dos mitos que são modificadas ao longo do tempo, sendo que:

Há mitemas que desaparecem e que são substituídos, ou que desaparecem pura e simplesmente, no caso em que são substituídos por outros, falo de derivação por amplificação. É o caso de Fausto. Quando há supressão, falo de uma derivação por esquematização ou empobrecimento. (DURAND, 1996, p. 105).

Por fim, “[...] o desgaste consiste numa derivação que vai longe demais, que se afasta muito das suas bases (...)” (DURAND, 1996, p. 106). Trata-se de modificação mais intensa dos mitos e a quase extinção de sua significação inicial.

Acrescentamos que essas especificações sobre os movimentos do mito nos auxiliam a compreender como, ao longo do tempo, percebemos as rupturas, os retornos e as transformações de variados mitos e de imaginários que perpassam e são herdados ao longo de gerações, ora conservando-se em sua totalidade e, em outros momentos, apenas modificando algumas de suas características e reformulando-se em nomenclaturas. Isso assim ocorre em razão de que “[...] os valores, os costumes, os ritos, os mitos, as ‘lições’ das lendas e das histórias, etc., em uma palavra, toda a Tradição ressurge no próprio interior da antropologia” (DURAND, 2008, p. 270).

Esses imaginários dão suporte para concepções de mundo que perpassam como herança e fazem com que mitos sejam readequados e renasçam a partir das condições específicas de cada época, sendo reinventados, usando outras máscaras e dizendo muito sobre o tempo em que as pessoas vivem.

Alguns desses imaginários foram ensinados entre gerações e, por vezes, modificados conforme a necessidade de mudança de cada indivíduo.

[...] não vamos alongar-nos sobre o problema das “gerações” culturais, mas convirá assinalar que a dialética das “noites” e dos “dias” da história cultural segue um duplo movimento no seu constante reequilíbrio: cada “geração de 36 anos” opõe-se à precedente, a dos “filhos” opõe-se à dos “pais”, dos mais velhos, e os regimes simbólicos vão-se reforçando enquanto os adultos educam as crianças; depois, muito bruscamente, mudam quando as crianças se tornam adultos ávidos de mudança, de “evasão” [...]. (DURAND, 1993, p. 102).

Vivenciamos e crescemos apreendendo, herdando e interagindo com constantes mitos que visam contemplar as variadas parcelas de nossas vidas e dos espaços onde pisamos, compondo nossos imaginários sobre o que vemos e sentimos, bem como, das relações estabelecidas entre professores e alunos no dia a dia da escola.

É ao lado disso que, graças ao desenvolvimento tecnológico, vemos renascer, como uma fênix de suas cinzas, o imaginário sob a forma de um realismo mágico. Realismo, pois impregna todas as coisas da vida cotidiana; mágico, pois reveste essas mesmas coisas com uma aura imaterial, com um suplemento espiritual, com um brilho específico, contribuindo para fazê-las desempenhar o papel que tinha o totem para as tribos primitivas. Percebe-se, aqui, o eco do poeta: “Objetos inanimados, você tem uma alma”. (MAFFESOLI, 2012, p. 107).

E, nesses eternos retornos, como pontua Durand (1999, p. 13), “El retorno - el eterno retorno – de los dioses fue siempre presagio de renacimiento [...]”⁸, arriscamos, sem a intenção de esgotar as possibilidades no entendimento do campo do imaginário, mostrar os aspectos sensíveis, subjetivos e de outras racionalidades a ele vinculados, para situarmos e compreender-

⁸ “O retorno - o eterno retorno – dos deuses sempre foi presságio do renascimento [...]”. (DURAND, 1999, p.13, tradução nossa).

mos as relações interpessoais de professores e alunos em sua rotina.

Procuramos as contribuições da antropologia do imaginário em Gilbert Durand e em Michel Maffesoli, para interpretarmos, compreendermos e decifrarmos os dilemas que afligem cotidianamente professores e alunos em suas relações e o modo como identificam e lidam com os conflitos que surgem a partir dos embates que ocorrem nessas relações.

Teixeira e Araújo (2013, p. 77) definem que os referenciais durandianos “[...] nos permitem a compreensão, tanto da formação dos processos simbólicos no sujeito imaginante, como do papel da imaginação no desenvolvimento das culturas, das ciências e da educação”. Esses autores evidenciam que tais processos ocorrem tendo como eixo o trajeto antropológico e se desenvolvem a partir de três níveis: o psicofisiológico, o pedagógico e o cultural.

[...] 1) o **psicofisiológico** ou natural (das dominantes reflexas); 2) o **pedagógico**, da educação da criança pelo meio imediato; e 3) o **cultural**, sintemático, pois a herança e a justificação de uma sociedade aparecem primeiramente aos olhos do adulto como constituídos pelo laço mútuo que os homens amarram entre si. (...) O nível **pedagógico**, por sua vez, desdobra-se em duas fases estreitamente ligadas: a **familiar**, que constitui o subsolo e se limita aos primeiros anos da infância e a **lúdica**, na qual a criança constitui com seus semelhantes uma pseudosociedade (DURAND, 1988, p. 88). Situado entre a natureza e a cultura, o nível pedagógico é instaurativo de “qualidades afetivas”, de “sentimentos” que acabam por tingir todo simbolismo adulto. Em comparação com o nível substantivo da sociedade, ele é epitético, isto é, sua função é fixar uma qualidade, confirmar os símbolos estabelecidos pela sociedade, pela “pedagogia natural”, e depois pelo catecismo afetivo deste ou daquele meio parental ou lúdico. É nele que se formam as categorias adjetivas do “materno” e do “paterno”, do “ancestral”, do “fraterno”, as mesmas que são dramatizadas

segundo os costumes dos grupos, pela elaboração da repressão e das “regras do jogo”. (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 78).

Dos níveis destacados, deles deduzimos que o pedagógico exerce grandes influências no desenvolvimento cultural, científico e educacional das pessoas e das sociedades, fomentando a consolidação de imaginários.

Como evidenciam Teixeira e Araújo (2013), a escola responde às influências exercidas pelo nível pedagógico, desempenhando um papel predominante para a constituição e a formação das mentalidades científicas: “[...] nela a imagem não só é mediada pelo pedagogo, o verdadeiro doador de sentido, como controlada, distribuída, autorizada e comentada pelos detentores da Verdade que lhe escapa, além de minimizada e podada em suas eflorescências” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 80).

Nesse sentido, sinalizamos ser mister contribuir para a constituição de mentalidades que prezem pelo consenso entre os imaginários em confronto na escola, para que ritualizem e negociem os conflitos surgidos, de modo sensível e sintonizado com as expectativas de professores e alunos.

Considerações finais

Articular a compreensão que temos da escola com os parâmetros que temos da imaginação simbólica é relevante, pois os imaginários constituem pensamentos e culturas. O imaginário está presente no modo como nos relacionamos, no modo como nos percebemos e, conseqüentemente, no modo como inferimos sobre a representação de nossos papéis no ambiente escolar.

Consideramos a força do imaginário, tal como concebido por Gilbert Durand e Michel Maffesoli, na forma como percebemos e atuamos nos cenários e nos enredos da escola e, em especial, nas relações entre professores e alunos, bem como quanto às expectativas formadas por esses atores sobre seu cotidiano

no ambiente escolar.

Depreende-se que, desde que nascemos e durante toda a vida, o imaginário, como capital pensado do *homo sapiens*, constitui-se como um caleidoscópio de imagens que, em constante sinergia, definem os seres humanos nos espaços onde estão inseridos. É o imaginário que engendra as relações humanas nos universos em que estão inseridos, que constitui determinados modos para se compreenderem entre si, que exerce determinadas influências nesses espaços/universos sociais, bem como compõe a mencionada aura de cada momento geracional.

Os imaginários que temos sobre as noções de: ser professor, ser aluno e o modo como lidar com os conflitos suscitados na relação entre professores e alunos, entre outras questões do contexto educativo, foram constituídos ao longo de nossas vidas e dos processos formativos, tendo como referência composições modernas e situadas no regime diurno. Esses e outros se confrontam com alguns imaginários esboçados pelo regime noturno da imagem, hedônicos e atrelados ao que Maffesoli (2003) pontua como ser “a vida-aqui”, isto é, viver o presente.

O conhecimento da teoria do imaginário é essencial aos educadores para que tenham condições de reconhecer as imagens, os mitos e todos os simbolismos que engendram suas relações com os alunos e, desse modo, percebam os imaginários antagônicos no cotidiano da escola que podem concorrer para a ocorrência de conflitos.

REFERÊNCIAS

DURAND, G. **A fé do sapateiro**. Tradução de Sérgio Barth. Brasília: Editora de Brasília, 1995.

_____. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho – 4. ed. São Paulo: WMF/

Martins Fontes, 2012.

_____. **Campos do imaginário.** Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.

_____. **Ciência do homem e tradição:** o novo espírito antropológico. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 2008.

_____. **O imaginário** – ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Levié – 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

_____. A exploração do imaginário. 1969. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand:** imaginário e educação. 2. ed. Niterói, RJ: Intertexto, 2013. p. 95-116.

_____. **Ciencia del hombre y tradición** – el nuevo espíritu antropológico. Barcelona: Paidós, 1999. Tradução de Augustin López e María Tabuyo.

MAFFESOLI, M. **A dinâmica da violência.** Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

_____. **Homo eroticus:** comunhões emocionais. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

_____. **Notas sobre a pós-modernidade:** o lugar faz o elo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

_____. **O mistério da conjunção:** ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

_____. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **O tempo retorna** – formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **A violência totalitária** – ensaio de antropologia política. Porto Alegre, RS: Sulinas, 2001.

_____. **O instante eterno:** o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

TEIXEIRA, M.C; ARAÚJO, A. **Gilbert Durand:** imaginário e educação. 2. ed. Niterói, Rio de Janeiro: Intertexto, 2013.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 33-41.

CAPÍTULO 9

IMAGINÁRIO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: NOVAS PERSPECTIVAS

Marlon José Gavlik Mendes¹

Mayara dos Santos²

A época atual, entendida como pós-modernidade, é marcada por transformações sociais e culturais distintas que podem ser visualizadas nos vários âmbitos da sociedade. As mudanças ocorrem no modo como se vive o cotidiano, na socialização e na maneira de abordar o conhecimento científico. As transformações contemporâneas fazem apelo a novas maneiras de pensar a sociedade e as instituições, o que inclui, também, os espaços escolares.

A escola é um local onde diferentes imaginários se encontram, se embatem e se modificam. É um lugar em que o contato com a diversidade subjetiva se revela como um rico aspecto para a formação humana. É frequente, contudo, a ocorrência de episódios de violência no ambiente escolar, sendo que tal instituição, por vezes, demonstra dificuldades ao “trabalhar” o tema. Intervenções unilaterais, regras rígidas e desvalorização das diferenças de pensamento podem precarizar as relações sociais na escola, o que, ao invés de diminuir, concorre para mais manifestações de violência.

¹ Psicólogo graduado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, especialista em Psicologia Corporal pelo Centro Reichiano – Curitiba/PR e em Psicopedagogia pela FACEOPAR – Laranjeiras do Sul/PR, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Cascavel, Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Email: mgmgavlik@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Cascavel, atualmente acadêmica do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Cascavel. Email: shu_mayara@hotmail.com.

Neste capítulo propomos uma reflexão teórica acerca da violência a partir dos estudos realizados pelo sociólogo francês Michel Maffesoli e pela pesquisadora brasileira Áurea Guimarães, com os quais relacionaremos os conceitos da pós-modernidade e da educação escolar atual. Nosso objetivo é o de não só discutir a violência escolar e os seus aspectos transgressores e prejudiciais, mas também o de abordar a dinâmica desse complexo fenômeno. Assim, inicialmente realizamos um breve aprofundamento sobre o momento histórico da pós-modernidade, momento no qual abordamos questões temporais, sociais e culturais que permeiam esse período. Na sequência, apontamos entendimentos sobre as mais diversas noções e conceitos de violência, incluindo especialmente as noções elencadas por Michel Maffesoli. Por fim, discutimos teoricamente a respeito da relação entre violência e escola, em que debatemos sobre os conflitos, a ambiguidade e a diversidade de ideias que circulam nas instituições educacionais, além do papel das educadoras e dos educadores na problematização teórica a respeito da violência escolar.

Esperamos que este capítulo possa contribuir com a formação de educadores e de educadoras no que tange à temática da violência e à mediação de conflitos no ambiente escolar. Assim, entende-se que, independentemente da maneira como se manifesta, a violência sempre se fará presente no espaço da escola, sendo necessárias, deste modo, reflexões e discussões para se trabalhar educacionalmente com esse aspecto e construir um contexto escolar heterogêneo que respeite a diversidade humana.

Pós-Modernidade: imaginários em efervescência

A sociedade passou por transformações importantes a partir do século XIX, mudanças essas que afetaram o cotidiano, a arte, a política e a condição dos saberes científicos. Lyotard

(1998) define o período histórico atual como “Pós-Modernidade”, momento marcado por transformações sociais, relacionais e científicas que envolvem os diferentes âmbitos sociais. Com as transformações culturais, “[...] o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (LYOTARD, 1998, p. 3). As grandes correntes teóricas, que antes contavam como prestígio da comunidade científica pelas definições e explicações acerca dos fenômenos humanos e sociais, estão em processo de enfraquecimento, ou seja, a pós-modernidade é uma época de valorização da diversidade de conhecimentos e de saberes.

A vida social também apresentou transformações únicas nas últimas décadas. Com a facilidade de acesso à informação, o desenvolvimento da tecnologia e a crescente diversidade cultural cada vez mais visível, o modo de viver o cotidiano se flexibilizou e se estratificou. Instâncias sociais antes distintas, agora se misturam e culturas e imaginários se influenciam a fim de construir novas maneiras de pensar e agir. A multiplicidade de saberes e de ideias encontram um equilíbrio dinâmico entre si, o que torna possível a coexistência humana com a diversidade de imaginários cada vez maiores (CHAMBERLAIN, 1993).

De acordo com Claval (2009), a era pós-moderna é marcada pela efervescência das vivências grupais, em que a sociedade se estrutura em grupos distintos. Os seres humanos passaram, assim, a organizar a vida de maneira diferenciada, deixando de focar tanto nas características individuais e singulares ou no que difere uma pessoa da outra, para dar ênfase ao pertencimento a grupos, o que une um ser ao outro. Ainda, também se verifica que as pessoas se agrupam ao redor de ideias, de lugares, de comportamentos e de modos de vida, formando dinâmicas e movimentos específicos, o que caracteriza a passagem do processo de identidade para a vivência da identificação:

[...] a passagem entre as modalidades tradicionais da identidade e aquelas que nascem da universalização

dos instrumentos da vida material, como também de sua diversificação. A identidade tradicional se inscrevia no registro da subordinação, do profundo e do autêntico. A preocupação de identificação que irrompe nas sociedades contemporâneas vem sobretudo do jogo e do arbitrário. Não se deve, entretanto, ser precipitado - ela testemunha a inquietude das pessoas que não sabem mais que sentido dar a suas vidas. (CLAVAL, 2009, p. 20).

Para Maffesoli (2005, 2010), a pós-modernidade difere do período moderno devido a uma maior ênfase dada aos fenômenos sociais e cotidianos da vida, tão desconsiderados na modernidade. O referido contexto também é marcado pela expressão da heterogeneidade de vivências, “[...] como uma colcha de retalhos, a Pós-modernidade é feita de um conjunto de elementos totalmente diversos” (MAFFESOLI, 2010, p. 15), sendo que é nessa complexa rede de relações que a sensibilidade e as emoções ganham ênfase e os dogmas são questionados.

A ciência, a arte e o conhecimento científico vivem um processo de deslocamento dos espaços eruditos e exclusivos para serem integrados à vida cotidiana, transformando, influenciando e sendo influenciados pelas “banalidades” do dia a dia. A época atual também é marcada por um aumento na intensidade do campo relacional humano, o que influencia a maneira como as pessoas interagem umas com as outras. Os espaços sociais trazem consigo uma carga simbólica e cultural imensa. O tempo se relaciona com o espaço de uma maneira sublime e peculiar, pois toda a carga imaginária transmitida pelos variados espaços sociais, como a cidade, a praça e a escola, se conecta a diversos períodos históricos, o que liga, assim, o modo de viver atual com os conteúdos de outros tempos e lugares. Além disso, ainda se verifica que a história e a cultura ganham vida ao se fazerem presentes no cotidiano da população e os imaginários se flexibilizam e se expandem.

Violência: diferentes abordagens

Em uma época marcada por transformações políticas, sociais e culturais como a pós-modernidade, a violência se mostra como um fenômeno diversificado e multifacetado, o que demanda extensas análises e discussões para se apreender sua complexidade conceitual e prática. Para Simmel (1983), a vida social está subdividida em um aglomerado de fatos cotidianos e complexos. Viver em sociedade é experimentar um eterno processo de embates, físicos e psíquicos, além de conciliações, sendo que ambas são necessárias para a organização social. Os conflitos são episódios inerentes à vida, ou seja, sempre estiveram presentes na sociedade, e sempre estarão manifestando-se pelas mais diversas maneiras. A socialização humana ocorre nesse constante processo de antagonismos e concordâncias, episódios que promovem a evolução e a reconfiguração das malhas sociais, ou seja, o crescimento e a evolução dos seres humanos ocorrem por meio dos embates. Dentre as mais variadas formas de conflito que se manifestam na atualidade, a violência se caracteriza como uma delas.

Ao se abordar questões de terminologia, notamos que o vocábulo “violência” se desenvolveu a partir do termo em latim *violentia*, que deriva de força ou vigor. De acordo com o Dicionário Aurélio (2010, p. 784), a palavra violência significa “Estado daquilo que é violento. Ato violento. Ato de violentar. Abuso da força. Tirania; opressão. Constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação”.

Para Andrade e Fonseca (2008), a violência é um processo global e de difícil conceituação, sendo um aspecto que se fez presente em todas as formas de organização social e em todos os períodos históricos, mas com manifestações diversas. Apenas no final do século XIX que os episódios de violência se tornaram alvo de investigações e de discussões científicas. Tais episódios passaram a ser relacionados com questões atreladas à área judicial e às organizações defensoras dos direitos humanos. Ainda, foi nesse momento histórico que houve um aumento dos movi-

mentos no campo das políticas públicas e do ativismo político, ambos com o objetivo de promover ações de redução da violência na sociedade.

Mesmo assim, a violência continuou a se fazer presente nas mais variadas configurações sociais. Segundo Minayo (1994), esse fenômeno ocorre a partir de processos nos âmbitos biológicos, psicológicos e sociais, caracterizados por sua complexidade. Assim sendo, os estudos relativos à violência transpassam os mais variados campos do conhecimento humano, como a política, a psicologia, a economia, dentre outras. A autora, a partir de seus estudos, propõe a classificação das manifestações de violência em três categorias distintas sob o intuito de perceber suas diferenças e enriquecer a discussão sobre a temática.

Assim, para Minayo, as primeiras manifestações de violência são as estruturais, as quais correspondem às ações motivadas por instituições da sociedade, como as organizações políticas, econômicas e religiosas, direcionadas a um grupo de indivíduos com o interesse de lhes causar prejuízo, categoria na qual se encontram as variadas formas de opressão social. Por outro lado, as violências de resistência configuram-se como os atos de respostas desses indivíduos diante da opressão sofrida com foco em uma transformação na ordem social. Nota-se que é frequente que os atos violentos de resistência sejam vistos de maneira negativa pela sociedade, sendo alvo de repressão, o que mantém estáticas as instituições dominantes e os atos de violência estrutural. Por fim, temos a violência de delinquência que corresponde às ações consideradas ilícitas ou fora da lei. A vida humana em sociedade acontece, portanto, em meio a um emaranhado de manifestações violentas e que geram movimentos na estrutura social e no cotidiano.

A temática da violência também é discutida por Malta et al. (2010), autoras que abordam esse processo na escola apontando os diferentes tipos que se fazem presentes nas instituições escolares, dentre eles, o *bullying*. Esse fenômeno é entendido como uma série de comportamentos caracterizados em diversos

níveis, desde xingamentos até agressões, podendo ser verbais ou não verbais, que ocorrem de forma intencional e repetida. Os episódios de humilhações podem acontecer tanto dentro da escola quanto fora, entre os alunos e até entre eles e os educadores e as educadoras. Nesse assunto, faz-se de grande importância conhecer mais acerca do *bullying* em razão da sua enorme incidência nas escolas e dos prejuízos individuais e grupais.

Michel Maffesoli (1987), por outro lado, sugere uma análise diferenciada das atitudes violentas, ao que propõe uma discussão sobre as características ambíguas e multifacetadas desses episódios. Em sua perspectiva, o autor assevera que “[...] a violência, como todo objeto social de alguma importância que tem como característica o fato de que pretende propor uma nova análise teórica sobre ela, é muito delicado” (MAFFESOLI, 1987, p. 13), ressaltando, como exposto, a complexidade e o cuidado necessário ao se abordar a temática. Maffesoli continua afirmando que

[...] não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como um fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então, considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social. (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

Ainda de acordo com o autor, a violência exerce um papel na sociedade como elemento estrutural na ordem social, aspecto que se faz presente na história da humanidade de maneira constante, mas manifestando-se de diferentes maneiras. Podemos entender o fenômeno da violência por meio de três diferentes modulações: a violência totalitária, a violência anômica e a violência banal. É possível notar que Maffesoli utiliza o termo “modulações” ao invés de definir “categorias” em sua análise, o que demonstra um caráter extenso e transitável de sua reflexão

teórica.

A violência totalitária envolve manifestações violentas exercidas pelas instituições e instâncias sociais que se encontram em posições superiores na estrutura coletiva, em que os atos exercidos pelos poderes dominantes têm como objetivo planificar e exercer o controle racionalizado da vida social. Podemos entender as tentativas de manutenção do domínio, do poder e do exercício da opressão como manifestações de violências totalitárias. Trata-se de manifestações que buscam a conservação social, a manutenção do status quo e o fim dos movimentos desestruturantes da configuração social. Exemplos dessas modulações de ações podem ser encontrados em órgãos burocráticos, no governo, em organizações criminosas e na própria escola.

Por outro lado, existem as ações que vão contra as regras estabelecidas e que buscam romper com a organização coletiva vigente. Tais ações promovem reestruturações no poder e mudanças na configuração social e são entendidas como manifestações de violência anômica. Aqui se encaixam os comportamentos que buscam contrapor-se às normas firmadas com o objetivo de reformulá-las, o que gera os movimentos sociais de renovação caracterizados pela oposição, revolução e luta por mudanças. Há uma extensa relação entre as modulações de violência totalitária e anômica, pois os comportamentos anômicos são, muitas vezes, respostas diretas ao exercício dos poderes totalitários e vice-versa. Esse jogo de poderes entre a dominação e a luta, entre a conservação e a reestruturação, pode ser observado em vários ambientes da sociedade, já que onde há opressão sempre haverá luta (MAFFESOLI, 1987).

Mesmo assim, contudo, a luta nem sempre se manifesta de maneira direta opondo-se abertamente às regras já estabelecidas. Há atos que podem ser interpretados como passivos, até subversivos, mas, ao invés de confirmar os poderes dominantes, em seu íntimo buscam questioná-los para promover a contrariedade e a reestruturação social. Esses atos podem ser entendidos, também, como manifestações da violência banal, esta que é

a resistência passiva contra o poder vigente. Aqui se encontram o riso, a piada, a música, a arte e várias outras maneiras de promover a conscientização e a mudança de maneira indireta. A violência banal está “(...) ativa na resistência da massa, tal como uma máscara que evita o confronto direto, mas usa a ritualização da violência, o riso, a zombaria como formas de reação à dominação” (MARRA, 2004, p. 36). Em muitos momentos históricos, os atos de violência banal se fizeram importantes na divulgação de informações e para servir como meio para incitar protestos, revoluções e mudanças institucionais. Ao retomarmos as reflexões propostas por Maffesoli (1987), fica claro que onde há opressão sempre haverá luta, tanto de maneira direta quanto de maneira indireta.

Podemos perceber que a violência se manifesta por meio de relações ambíguas, como atos que expressam o constante movimento de construção e de destruição. Nessas manifestações construtivas se revela uma tendência à fundação social, ou seja, tentativa de manter uma ordem estabelecida na qual se encontra a busca pela homogeneização social. Podemos incluir a violência totalitária como exemplo da violência construtiva. Em contrapartida, a violência destrutiva, presente por meio da violência anômica e banal, coloca-se como tentativa de afirmação individual ou de um grupo em oposição ao poder e às normas já estabelecidas. Desse modo, a partir da destruição, busca-se a mudança e uma nova estrutura social (MAFFESOLI, 1987).

A fala ocupa uma função relevante nas relações humanas no que tange à violência. Para Maffesoli (1987), é por meio da fala que as ações violentas se exteriorizam, transmitem e fervilham, podendo fomentar grandes manifestações sociais, muitas das quais, juntamente com as grandes lutas presentes na sociedade, só foram possíveis em razão da comunicação. É a partir da mobilização e da transmissão de ideias, características estas da fala, que o fenômeno da violência se manifesta. Por estar fortemente presente no cotidiano, a fala é um elemento de complexa mensuração, tornando mais problemático o seu controle. Em diversos momentos históricos houve tentativas pelos poderes

instituídos de exercer o controle sobre esse aspecto humano, tanto por meio da censura dos meios de comunicação quanto pelo controle das mídias. Cabe dizer que, contudo, devido à sua volatilidade, a fala ainda é um fator complexo e de difícil controle.

Os eventos festivos, como as comemorações e as celebrações, trazem uma carga expressiva de grande significância. Nesses momentos ocorrem excessos de trocas simbólicas, prevalecendo a fala e as demais maneiras de comunicação, o que caracteriza as manifestações emergentes de violência. É o que Maffesoli chama de “orgasmos”, locais de excessos, de festa, que vêm por ocupar seu papel na dinâmica da violência inserida na sociedade. (MAFFESOLI, 1987).

O autor ainda afirma que o constante movimento de vai e vem entre a ordem e a desordem fundamenta a estruturação social. A partir desses princípios, entendemos a violência como um aspecto dinâmico, mutável e de intrincada definição. Nesse ponto, o autor pode diferir de outros autores e autoras, os quais debatem apenas sobre o aspecto transgressor e prejudicial dos comportamentos violentos. Por outro lado, nota-se a semelhança na análise proposta pelo autor com os conceitos trazidos por Minayo (1994), autora que concebe algumas formas de violência, tais como as manifestações de resistência e de delinquência, como sendo respostas diretas à opressão exercida pelo poder vigente ou como consequência dessas respostas, o que define como violência estrutural. Também se apreende a dinâmica ambivalente dos fenômenos violentos. A partir das noções trazidas por esses autores, faz-se possível discutir sobre a relação entre escola e violência, em que se entende que os movimentos de forças de ordem e de desordem, de construção e de destruição, além de conversação e de mudança, também se fazem presentes no ambiente escolar.

Violência na Escola

A escola da atualidade se configura como uma instituição com a função de promover a socialização do conhecimento científico, histórico e cultural entre os alunos. Também se caracteriza por ser um espaço de convivências, como um ambiente social dinâmico e de construção de saberes transmutados pelas mais variadas formas de interações sociais. Em uma instituição tão diversa e banhada por diferentes imaginários, é frequente a presença de conflitos e de manifestações de violência, até mesmo porque a escola é o local onde as relações de poder se revelam como assimétricas.

A violência é um aspecto social que não se apresenta circunscrito à instituição escolar, já que se trata de um espaço institucional de interação e que não se exclui do contexto social amplo no qual se manifestam os movimentos sociais, os conflitos de interesses e as tentativas de reestruturação coletiva.

A discussão sobre violência escolar no Brasil não é recente, uma vez que, de acordo com Miriam Abramovay:

Os primeiros estudos brasileiros datam da década de 1970, quando pedagogos e pesquisadores procuravam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime. Na década de 1980, enfatizavam-se ações contra o patrimônio, como as depredações e as pichações. Já na maior parte da década de 1990, o foco passa a ser as agressões interpessoais, principalmente entre alunos. Nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI a preocupação com a violência nas escolas aumentou e tornou-se questionável a ideia de que as origens do fenômeno não estão apenas do lado de fora da instituição – ainda que se dê ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues. (ABRAMOVAY, [2015?], p. 30).

Embora se afirme o exposto, é preciso considerar a necessidade de discutir a temática, já que se revela como uma das

dificuldades enfrentadas pela instituição escolar. Nesse contexto, são diversas as abordagens no campo educacional sobre o assunto. Njaine e Minayo (2003), por exemplo, debatem a violência escolar como uma enorme variedade de atos que são praticados com o intuito de prejudicar, machucar e causar danos. Estão presentes nessa classificação os atos leves, como ignorar, os medianos, como humilhações e agressões verbais, e até os mais intensos, como a própria agressão física. Para as autoras, os atos de violência no ambiente escolar ocorrem devido a vários fatores, tais como a repetição do modelo de relacionamento familiar, a necessidade de se afirmar na escola e as relações pessoais tênues.

Bourdieu e Passeron (1992) apresentam outra abordagem sobre a violência escolar, tratando o assunto a partir das representações simbólicas. Os autores observam que o sistema de ensino se caracteriza por um aglomerado de mecanismos com a função de reproduzir os imaginários culturais vigentes na sociedade. Ao impor a interiorização e a naturalização da cultura dominante aos alunos e às alunas, a escola se configura como um espaço de manifestação de violência simbólica.

Ao discutir sobre a mesma questão, Charlot (2002) apresenta a classificação da violência em três modalidades: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da

maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (CHARLOT, 2002, p. 434).

A perspectiva de Charlot parte do entendimento do episódio violento como complexo e multifacetado, perspectiva que amplia a compreensão sobre esse aspecto. A escola também se caracteriza como um espaço de produção de violência, sendo necessária a abordagem do fenômeno em sua diversidade e complexidade.

Abramovay (2015?), ao discorrer sobre a violência nas escolas, salienta que tal aspecto pode ser entendido a partir da consideração dos fatores sociais externos e internos da própria instituição. A discussão sobre esses aspectos que permeiam as práticas de violência escolar ainda se configura como um grande desafio teórico e prático, pois é frequente a tendência de fundamentar as discussões sobre os episódios de violência como oriundos de fora da escola. Como consequência, tal perspectiva “[...] amenizaria a responsabilidade do sistema escolar, tanto diante do próprio fenômeno quanto do seu enfrentamento” (ABRAMOVAY, [2015?], p. 31). É como se a escola estivesse se abstendo de uma responsabilidade que também lhe pertence, colocando-se separada do contexto político e social que a engloba. Embora os fatores sociais externos tenham impactos e influenciem sobre a violência escolar, não se pode dizer que a instituição de ensino apenas reproduz e dissemina tal violência. Como aponta Guimarães (2006),

[...] a escola não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina [...]. (GUIMARÃES, 2006, p. 1).

As discussões sobre violência escolar realizadas por Gui-

marães (2006) são feitas a partir das noções de violência elencadas por Maffesoli (1987), já explicitadas anteriormente. A autora também entende a violência como um elemento estrutural nas interações sociais e que sempre se fará presente na instituição escolar, o que torna necessário abordar o assunto levando em consideração a ambiguidade, a diversidade e a intencionalidade desse fenômeno na sua ocorrência. Entendemos, assim, que não são válidas as discussões que visam extirpar a violência do espaço escolar, pois se trata de algo que não é possível. Desse modo, é necessário “[...] apontar a existência de uma lógica interna aos fatos que ofereça uma pista para encontrarmos alternativas pedagógicas de negociação de conflitos”. (GUIMARÃES, 2006, p. 02).

Ao relacionarmos os conceitos teóricos discutidos com a esfera da instituição educacional, nota-se que a escola é um ambiente onde se manifestam diferentes modulações de violência, tanto a violência totalitária quanto a anômica e banal. A violência totalitária muitas vezes se expressa por meio das ações institucionais realizadas pelos agentes escolares, o que se verifica pela imposição de normas, de modelos de condutas e de condutas repressivas nesse espaço institucional. As relações de poder e de controle presentes na escola se fazem visíveis nas práticas de violência por meio das tentativas de impor a uniformidade e a homogeneização de saberes e comportamentos, o que acaba por tornar a escola um espaço de constante descaracterização das diferenças e das culturas, legitimando, assim, o domínio cultural. Essas ocorrências são entendidas como violência totalitária dirigida a alunos/as e educadores/as. (MAFFESOLI, 1987; GUIMARÃES, 2006).

Além disso, Guimarães (2006) aponta que a escola, na atualidade, está fortemente organizada sob práticas homogeneizadoras e uniformizantes:

A homogeneização é exercida por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e

as atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos corpos uma atitude de submissão e docilidade. (GUIMARAES, 2006, p. 2).

Na mesma linha de pensamento de Guimarães (2006), Abramovay salienta que

A cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político-pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar, (ABRAMOVAY, 2006, p. 72).

A imposição de regras e de modelos pela instituição escolar muitas vezes se apresenta de forma invasiva para alunos e alunas, os quais desenvolvem comportamentos de indisciplina e de confronto como uma reação contrária à violência sofrida. Podem-se entender as práticas dos discentes como manifestações de violência anômica, ou seja, atos com o objetivo de contradizer a ordem estabelecida. Essa atitude deixa clara a tentativa de subverter as regras da escola ou dos sujeitos que a representam, o que justifica o direcionamento de comportamentos violentos contra as próprias educadoras e educadores (MAFFESOLI, 1987).

Quando se aborda a violência anômica no ambiente escolar, Guimarães (2006) aponta que nem todos os atos violentos dos/as alunos/as podem ser entendidos como anomias. Alguns desses atos servem para demonstrar o descontentamento ou para contrapor a ordem da escola, sendo, assim, uma violência

anômica, mas que também pode expressar um desejo individual de "querer-viver" coletivo:

Esse desejo, apesar de não se caracterizar pelo seu aspecto anômico, no sentido de buscar uma ordem social alternativa, pode ser o indicador de uma reação que se tenta opor à Escola que aí está, gerando manifestações explosivas que não obedecem a nenhum princípio controlador. (GUIMARÃES, 1990, p. 60).

A violência escolar também pode emergir de modulações banais oriundas das práticas cotidianas para as quais normalmente se dá pouca atenção, como chacotas, risos, piadas. Embora esses comportamentos sejam considerados, em sua maioria, como 'insignificantes', caracterizam-se por ser um importante meio de resistência indireta. Assim, mesmo que as pessoas aparentemente se integrem às normas e regras instituídas, ainda desenvolvem ações transformadoras e questionadoras.

Ao se refletir sobre as estratégias que podem ser utilizadas para abordar e discutir os episódios de violência no ambiente escolar, faz-se necessário trazer à tona os momentos e locais em que os episódios violentos se fazem presentes. Para tal, Maffesoli discute sobre os momentos em que a violência é ritualizada e racionalizada.

A ritualização da violência envolve os momentos e/ou os espaços em que há grande intensidade de manifestações violentas, tanto anômicas e banais quanto totalitárias. A dinâmica dos movimentos sociais encontra seu auge em determinados locais ou períodos, o que leva à ritualização. Essa particularidade pode atingir a raiz do próprio movimento, como também pode ser provocada por pessoas contrárias a ele. Isto é perceptível nos momentos históricos em que os governantes exercem tentativas de delimitar espaços e/ou períodos de tempo específicos para canalizar as práticas violentas propostas por grupos. Assim, portanto, ao mesmo tempo em que a ritualização permite a vivência da anomia, ainda a restringe e a delimita a períodos e a locais específicos. Tal constatação demonstra uma relação

paradoxal quando o assunto envolve a ritualização da violência. (MAFFESOLI, 1987)

Por outro lado, a racionalização da violência consiste nas tentativas de explicar os fenômenos violentos por meio da racionalidade científica e pelo controle estatal. Geralmente, as tentativas de racionalização acabam por explicar estas ocorrências de maneira isolada e unilateral. Vale ressaltar que fazem parte desse processo as tentativas de controle das manifestações de violência pelos poderes instituídos, como afirma Freitas (2006). Essas tentativas com frequência não encontram sucesso, pois as dinâmicas sociais são complexas e de difícil controle.

É importante salientar que a escola, por meio das imposições, das regras e dos disciplinamentos, opera uma monopolização e aparente controle da violência. Essa concentração de poder e monopolização da violência, cujo objetivo é conduzir a uma existência planificada e impedir a expressão de antagonismos, é o que percebemos como tentativas de racionalização da violência escolar. A racionalização dentro desse ambiente interioriza a violência e acaba por desencadear um aumento ainda maior na intensidade e na frequência dos episódios violentos. Dentre as estratégias que podem ser utilizadas no contexto educacional está a tentativa de promover a ritualização da violência, evitando, assim, a racionalização. O processo de ritualização na escola permite a exteriorização das demandas sociais das pessoas presentes nesse local, facilitando a discussão de demandas, a negociação de conflitos e a reestruturação do ambiente e das regras para atender às necessidades de educadores, alunas e alunos.

Embora a escola, por sua própria característica de instituição social, exerça o monopólio do poder e o controle por meio da racionalização da violência, faz-se necessário pensar alternativas de mediação de conflitos e de possibilidades de ritualização dos movimentos violentos, o que acarreta a exteriorização da violência. Em sua forma totalitária, anômica ou banal, a violência sempre se fez e se fará presente no ambiente escolar. Ressaltamos, desse modo, a importância da compreensão das

dinâmicas que envolvem os conflitos escolares e as pessoas que ali convivem, para, assim, poder realizar uma reflexão mais rica e clara sobre as formas de violência realizadas na e pela escola (MAFFESOLI, 1987; GUIMARÃES, 2006).

Considerações finais

O contexto pós-moderno se caracteriza como um período marcado por imensas transformações sociais e culturais. Os autores e as autoras que debatem a temática da pós-modernidade concordam com o entendimento de que as transformações inerentes a essa época provocaram mudanças no modo como se vive o cotidiano, na socialização das pessoas e na abordagem sobre o conhecimento científico, sendo que os vários fenômenos que já foram estudados extensamente necessitam ser revisitados para sobre eles se propor novas análises e novas reflexões. A violência escolar se encontra nessa categoria, assunto que necessita de discussões atuais que abordem as demandas de alunos, de alunas, de educadores e de educadoras. (MAFFESOLI, 2005; LYOTARD, 1998; CHANBERLAIN, 1993).

Michel Maffesoli e Áurea Guimarães propõem novas reflexões acerca da temática da violência escolar. Os autores debatem sobre a dinamicidade e a complexidade dessas ocorrências e elencam as suas manifestações ambivalentes nos variados ambientes educacionais. A violência, em suas diferentes modulações (totalitária, anômica e banal), sempre se fará presente nesse espaço, já que os conflitos surgem como resultado de diferentes motivações, tanto pessoais quanto grupais. Desse modo, ao tentar aniquilá-la resultaria no mesmo que buscar a homogeneização de pensamentos e de atitudes dentro da escola, encerrando, assim, com a multiplicidade e a diversidade de pensamentos, de culturas e de comportamentos que permeiam o ambiente educacional (GUIMARÃES, 2006; MAFFESOLI, 1987). Em vista disto,

[...] as escolas precisam aprender a conviver com os conflitos que sempre estarão presentes, há um interminável movimento entre a ordem e a desordem. Também não adianta torná-la uma organização cada vez mais policiada uma vez que os policiais podem estar sendo solicitados, pelos educadores, para ocupar um espaço que não é deles. Um dos caminhos possíveis para o enfrentamento do problema da violência na escola seria considerar que ela (a violência) sempre está presente em forma de luta, combate, confronto. (SCHROEDER, 2008, p. 5).

A escola é, portanto, um espaço de constantes trocas simbólicas entre os sujeitos, sendo que, para se trabalhar os episódios de violência nesse ambiente, é imprescindível a necessidade de mediar os conflitos que permeiam o referido contexto. Quando o assunto é violência escolar, não há modelos ou receitas a serem seguidas, mas, sim, reflexões necessárias. Quanto mais rígidas as regras e as normas de uma escola e quanto menor for o espaço para o diálogo e para a atenção às demandas, consequentemente maior será a ocorrência dos episódios de violência escolar. Um ambiente educacional flexível, diverso e heterogêneo tem muito por beneficiar o desenvolvimento das pessoas que o frequentam. Tanto alunas e alunos quanto educadores e educadoras, todos têm muito a contribuir na construção e manutenção da dinâmica escolar, reconfigurando-a e atualizando-a a partir das demandas atuais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação 2006. 404 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

_____. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação.** [2015?], p. 28-53. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016.

ANDRADE, C. J. M.; FONSECA, R. M. G. S. Considerações sobre violência doméstica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família. **Rev Esc Enferm USP**, v. 42, n. 3, p. 591-595, set. 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHAMBERLAIN, B. J. Pós-modernidade e a ficção brasileira dos anos 70 e 80. **Revista Iberoamericana**, v. 59, n. 164, p. 593-604, jul./dez. 1993.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 20 nov. 2016

CLAVAL, P. O território na transição pós-modernidade. **GEOgraphia**, v. 1, n. 2, p. 7-26, 2009.

FERREIRA, A. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010.

FREITAS, F. "De Onde Vem o Tiro?": violência, insegurança e imaginário do medo na escola. **Prima Facie - Direito, História e Política**, v. 5, n. 8, jan./jun. 2006.

GUIMARÃES, A. M. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Lite:** nas Redes da Educação, Campinas, p. 1-9, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/guima.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. Depredação escolar: dinâmica da violência. In: GUIMARÃES, A. M. **A escola e a ambigüidade da violência**. Campinas, SP: Novas, 1990. p. 51-66. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_po51-066_c.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Olympio, 1998.

MAFFESOLI, M. Cultura e comunicação juvenis. In: PITTA, D. P. R. (Org.). **Ritmos do imaginário**. Recife, PE: Editora Universitária - UFPE, 2005. p. 173-185.

_____. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

_____. **No fundo das aparências**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Da pós-medievalidade à pós-modernidade. In: GADEA, C. A.; BARROS, E. P. (Org.). **A “Questão Pós” nas Ciências Sociais: crítica, estética, política e cultura**. Curitiba, PR: Appris, 2013. p. 63-77.

MALTA, D. C.; SOUZA, Edinilsa Ramos de; SILVA, Marta Maria Alves da et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciênc. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 15, p. 3053-3063, out. 2010.

MARRA, C. A. S. **Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola**. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://servero5.pucminas.br/teses/Educacao_MarraCA_1.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2016.

MINAYO, M. C. S. Social violence from a public health perspective. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 07-18, 1994.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 13, p. 119-134, 2003.

PIRES, R. S. Estruturas existenciais da educação: um enfoque fenomenológico do ser professor no cotidiano escolar. **Biblioteca Virtual Fantásticas Veredas – Fundação Guimarães Rosa**, Uberlândia, p. 1-10, dez. 2010. Disponível em: <http://www.fgr.org.br/admin/s/20146338601141471555214430Estruturasexistenciasdaeducacao_umenfoquefenomenologicoresumo.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SCHROEDER, T. M. R. **Violência escolar**: o movimento entre as forças da ordem e da desordem. **Educação e cidadania**, [S.l.], p. 1-10, 2008. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/view/140/66>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, E. (Org.) **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-134.

CAPÍTULO 10

IMAGINÁRIO PÓS-MODERNO: PERSPECTIVAS DE MICHEL MAFFESOLI

*Tânia Maria Rechia Schroeder*¹
*Cláudia Barcelos de Moura Abreu*²
*Fábio Lopes Alves*³

O compartilhamento de vivências por meio das narrações dos mais velhos que, em um passado longínquo, se davam em meio às rodas de conversas ao redor da fogueira, parecem encontrar um paralelo nas contemporâneas publicações das redes sociais, fazendo despertar memórias arcaicas desse encontro social entre gerações. Naquele momento histórico, os mais velhos transmitiam seus saberes e suas experiências às novas gerações, a modo similar de como acontecia nos ritos arcaicos. Em que pese a diferença de riqueza dos conteúdos das antigas narrativas orais, atualmente é possível ver, nessas técnicas de comunicação contemporâneas, uma procura incessante por novidade e vínculos com grupos. Está presente, portanto, o arcaico desejo de estar-junto, aqui compreendido, segundo Maffesoli, por meio da metáfora de “tribo”.

Somos animais perpétuos e representamos papéis que não são novos, pois repetimos instintos antigos. Emoções e paixões coletivas têm presença forte na internet, meio virtual em que os internautas usam suas faculdades mentais para partici-

¹ Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel (PR).

² Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo (SP).

³ Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel (PR).

par de um *Theatrum Mundi* com variados papéis que oscilam entre bem e o mal, numa metamorfose sem fim e que se materializam em imagens.

Para Maffesoli (1998; 2016; 2018), um novo ciclo está surgindo, o ciclo da pós-modernidade. Ele assinala que diversos observadores sociais concordam que o ciclo moderno teve início há três séculos e meio, quando no século XVII deu-se a afirmação do “cogito” cartesiano e no século XVIII desenvolveu-se o Iluminismo. No século XIX, considerado o grande século da modernidade, viu-se a formalização das instituições sociais (analisadas por Michel Foucault). Esse modelo expressou-se hegemonicamente até, mais ou menos, 1950, quando começou a sua saturação e a emergência da época pós-moderna.

Maffesoli se insere nas reflexões que buscam compreender as ações humanas a partir de uma fenomenologia do imaginário. Para ele a imagem, o simbólico, o imaginário, a imaginação exprimem o que ele chama de hiper-racionalidade, denominação na qual ele agrega os sonhos, o lúdico, o onírico e as fantasias. Assim, é necessário considerar esses elementos para descrever o real ou o “hiper-real” que operam na vida social, pois o que vai constituir o real contemporâneo é o “mundo imaginal”. Desse modo, conclui, a imagem está mais próxima do “real” do que o racionalismo ocidental gostaria de apreender (cf. MAFFESOLI, 1995, p. 89 e seguintes).

A imagem é antes de tudo um vetor de comunhão, ela interessa menos pela mensagem que deve transportar do que pela emoção que faz compartilhar. Nesse sentido, a imagem é, de parte a parte, orgíaca, stricto sensu passional (orge), ou ainda estética: seja qual for seu conteúdo, ela favorece o sentir coletivo (aisthesis). (MAFFESOLI, 1995, p. 93-4).

Para Maffesoli é pela força das imagens que sofremos contágios afetivos e participamos com o outro de uma emoção comum que forma vínculos sociais. Por meio das imagens, participamos magicamente do sentir do outro, de “[...] uma emoção

que cimenta o conjunto” (MAFFESOLI, 2000, p. 21).

Imaginário pós-moderno

A compreensão de imaginário como ficção vem de muitos séculos atrás em decorrência da filosofia racionalista que abandonou a velha tradição romântica. Contrapondo-se a essa tradição filosófica racionalista, nos anos de 1930-1940 surgiu a obra de Gaston Bachelard, que, num primeiro momento de sua vida intelectual, era conhecido como um epistemólogo e, depois, retomando a trilha dos românticos, com sua obra “A Psicanálise do Fogo”, recuperou as questões relacionadas aos sonhos e às fantasias nas construções mentais. Na mesma direção, Durand, discípulo de Bachelard, passou a estudar, em sua obra “As Estruturas Antropológicas do Imaginário”, a convergência da tradição literária romântica e da antropologia (DURAND, 2002), convergência na qual retoma o que tinha sido deixado de lado pelo racionalismo abstrato (MAFFESOLI, 2001).

Concordamos com Maffesoli ao considerar o imaginário como uma construção diferente da cultura que pode ser distinguida por meio das grandes obras culturais nos campos do teatro, da música, da literatura, da pintura ou, ainda, num sentido mais amplo, antropológico, que se refere aos acontecimentos cotidianos nas formas sociais de comer, de vestir, de habitar, dentre outros. O imaginário situa-se numa “atmosfera mental” (MAFFESOLI, 2001; 2007) que se percebe na materialidade da cultura, seja ela uma pintura, uma escultura ou nos modos de vestir, de comer, de habitar, de comunicar, etc. Nas diversas produções culturais há uma espécie de atmosfera que não é possível ver, mas sentir.

Sentimos a atmosfera mental ou dito de outro modo, o imaginário pós-moderno, nas redes sociais. A internet engendrou uma metamorfose na leitura, transformação que vem sendo chamada de “navegação”. Com um clique sobre um botão mudamos em menos de um segundo de uma tela para outra, num movimento contínuo de dobrar e de desdobrar o texto em

infinitas combinações.

Eis, como diria Maffesoli, “O mistério da conjunção” (MAFFESOLI, 2005). A união social não se restringe apenas aos aspectos contratuais, racionais ou por interesses e funções, como nos valores modernos.

Non plus l'histoire que je construis contractuellement associé avec d'autres individus rationnels, mais un mythe auquel je participe. Des héros, des saints, des figures emblématiques, peuvent exister, mais ce sont en quelque sorte des idéal-types, des « formes » vides, des matrices qui permettent à tout un chacun de se reconnaître et de communier avec d'autres. Dionysios, Don Giovanni, le saint chrétien ou le héros grec, on pourrait égrener à l'infini les figures mythiques, les types sociaux qui permettent une « esthétique » commune, qui servent de réceptacle à l'expression du « nous ». La multiplicité dans tel ou tel emblème favorise inmanquablement l'émergence d'un fort sentiment collectif. (MAFFESOLI, 2000, p. 26)⁴.

O liame social abarca uma significativa dose do não-racional, do não-lógico que é possível perceber em diversas ritualizações esportivas, musicais, consumistas, dentre outras, e, também, nas formas espontâneas no cotidiano das redes sociais. Esses aspectos foram colocados de lado na modernidade, mas eram consentidos na ficção e na arte.

Observamos, no cotidiano das redes sociais, o compartilhamento de publicações que são interpretadas numa vibração e sintonia na qual não existe uma separação clara entre o bem e o mal.

⁴ "Não mais a história que eu construo por meio de um contrato social com outros indivíduos racionais, mas um mito do qual eu participo. Heróis, santos, figuras emblemáticas, são tipos ideais, formas vazias, matrizes que permitem a qualquer um se reconhecer e se comunicar com os outros. Dionísio, Don Giovanni, o santo cristão ou herói grego, podemos enumerar ao infinito as figuras míticas, os tipos sociais que permitem uma 'estética' comum, que serve de receptáculo à expressão do 'nós'. A multiplicidade de emblemas favorece, invariavelmente, a emergência de um forte sentimento coletivo." (Tradução livre nossa).

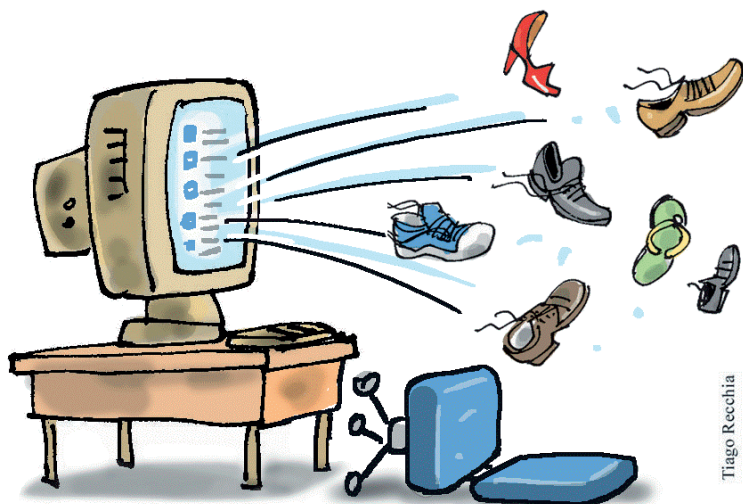
Charge elaborada por Tiago Recchia inspirado pelo artigo para os autores



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2019

Maffesoli (2005, p. 11) assinala que cada época tem as suas “ideias obsessivas” e que não possuem nada de pessoal, dado que aparecem em variadas expressões societais, tais como na literatura, nas maneiras de viver, nas diversidades culturais, nas ideologias da política, dos meios de comunicação e mesmo nas científicas. Mas para ele o que perdura e que atravessa todas as civilizações é a da “vida moral”, que é entendida como a condição necessária para o “estar junto”. Essa moral pode se expressar como uma “moral stricto sensu”, que se manifesta numa lógica do “dever-ser” universal que tenta suprimir o querer-viver, embora esse querer-viver seja teimoso, revestindo-se sempre de novas formas, brotando nas brechas das diversas imposições sociais e as surpreendendo constantemente.

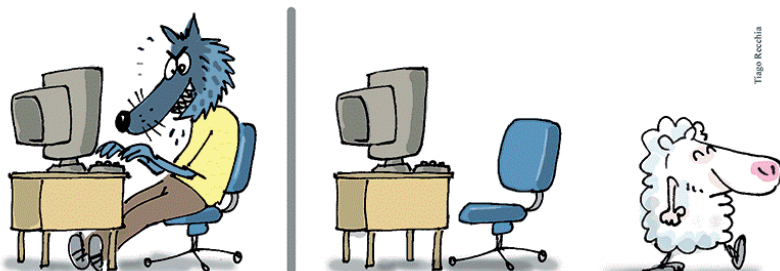
Charge elaborada por Tiago Recchia inspirado pelo artigo para os autores



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2019

O ciberespaço parece propiciar aos internautas a realização de uma catarse da “parte obscura do humano” (MAFFESOLI, 2002, p. 102) em doses homeopáticas ou paroxísticas. No dia a dia, perante as publicações nas redes sociais, os internautas manifestam suas opiniões com o escudo propiciado pela internet.

Charge elaborada por Tiago Recchia inspirado pelo artigo para os autores



Arquivo pessoal dos autores, 2019

Não se pode negar que a “parte do diabo” se faz onipresente. O “*homo demens*” que dorme em cada um de nós pode aparecer em qualquer momento. Ao reconhecer que o mal é uma forte realidade presente em todos nós, abrimos a trilha para a ritualização e, assim, é possível tornar o aspecto sombrio dos sentimentos humanos de algum modo suportável (MAFFESOLI, 2002). A sombra, o sofrimento e a dor não deixam de existir; apenas criamos condições para lidar com eles.

Se formos buscar uma compreensão nas obras do psicanalista Carl Jung, cujas reflexões são usadas por Maffesoli, vamos encontrar a sombra como o arquétipo mais poderoso e, potencialmente, o mais perigoso, visto que possui uma dose de natureza animal maior do que todos os outros arquétipos. É a fonte do que há de melhor e de pior no ser humano, em especial em suas relações com as pessoas do mesmo sexo. Por isso, portanto, para fazer parte de uma comunidade, os sujeitos necessitam domar seus ímpetos animais contidos na sombra. O homem pode obter esse domínio por meio de um trabalho de supressão das manifestações da sombra e do desenvolvimento de uma persona intensa e que consiga equilibrar o seu poder (CALVIN; NORDBY, 1993).

A pessoa que suprime o aspecto animal de sua natureza pode tornar-se civilizada. Essa pessoa paga, no entanto, um alto preço por esse intento. Paga com a perda da capacidade motivadora da espontaneidade, da criatividade, das emoções intensas e das intuições mais profundas. Poda-se, então, a sabedoria advinda de seu instinto e que poderia ser mais profunda que outras adquiridas por estudos ou pela cultura. Uma vida cuja sombra é suprimida pode tornar-se um tédio. Entretanto, a sombra é obstinada e sua supressão não se dá de maneira fácil. Então, por força dessa persistência, pode a sombra instigar uma pessoa para atividades mais criativas e que lhe proporcionem mais contentamento.

Para Jung (1990), quando o ego e a sombra exercem seus papéis com harmonia, a pessoa sente-se cheia de vida e com energia. O ego canaliza, em lugar de impedir, as forças prove-

nientes dos instintos. Ocorre uma expansão da consciência e a atividade mental fica repleta de vivacidade e a pessoa se sente mais ativa e mais vigorosa em todos os aspectos de sua vida.

Jung (1985) assinala que os elementos “maus” ou “nefastos” da sombra, quando eliminados pela consciência, não estão descartados de uma vez por todas, mas guardados no inconsciente, em estado latente, enquanto tudo corre bem no ego consciente. Se a pessoa for, no entanto, acometida de uma crise ou se deparar com uma situação adversa, a sombra tira proveito da oportunidade para exercer o seu poder sobre o ego.

A sombra goza de um espantoso poder de resistência e nunca é vencida. Se a sombra for vigorosamente reprimida pela sociedade ou quando as válvulas de escape não são adequadas, podem ocorrer frequentes desastres. Jung (apud HALL; NORDBY, 1993), analisando o final da Primeira Guerra Mundial, assinalou que, quando se reprime o animal que está em cada um de nós, este se torna cada vez mais selvagem. Há vários exemplos na história de que a sombra reprimida revida, como é o caso das guerras sangrentas entre nações cristãs.

Nesse raciocínio, mas numa perspectiva sociológica, se insere o pensamento de Maffesoli (2018) sobre o imaginário pós-moderno, pois para ele o uso das redes sociais pode ser uma válvula de escape contra a angústia da existência, é possível perceber que os internautas buscam nos compartilhamentos um lugar para fazer parte de uma comunidade virtual. Para Maffesoli (2018) os internautas comentam as publicações que favorecem o encontro com outros numa mesma vibração, engendrando rapidamente a formação de tribos que compartilham emoções e sentimentos. Isso não significa, no entanto, que as pessoas fiquem numa mesma tribo, senão que circulam freneticamente em outras e com diferentes máscaras (*personas*).

A palavra *persona* – do latim – denotava uma máscara usada por um ator para representar determinada personagem numa peça. Para Jung (apud CALVIN; NORDBY, 1993), o arquétipo de *persona* serve a um objetivo análogo, uma vez que possibilita ao indivíduo representar uma personagem que não

é, precisamente, ele mesmo. A internet favorece muito a vivência de diversas personas, uma vez que é a máscara ou a aparência que é exibida publicamente. A persona é fundamental para a sobrevivência, pois ela nos auxilia na convivência com as pessoas de forma amistosa, até mesmo com aquelas que nos desagradam.

De acordo com Maffesoli (1996) nos valem de múltiplas máscaras. Uma em casa, outra no trabalho. Uma terceira com os amigos... máscaras que, em conjunto, constituem a nossa persona e que nos auxiliam a lidar com diversas situações cotidianas. Ocorre, no entanto, que o papel da persona na personalidade tanto pode ser nocivo quanto salutar, pois, quando nos deixamos envolver excessivamente com um determinado papel, outros aspectos da personalidade correm o risco de serem colocados de lado.

Os costumes e as leis estabelecidas para a conduta pessoal consistem na expressão da persona de um grupo que, calcados na tradição judaico-cristã ou em teorias emancipatórias (MAFFESOLI; FISCHER, 2016), reprimem a sombra impondo padrões uniformes de comportamento para todos, desconsiderando as necessidades individuais. Seria a lógica da moral universal do “dever-ser” que consiste em pensar e agir no lugar de outros pelos quais se proclamam responsáveis.

A vibração desencadeada pelas publicações nas redes sociais geralmente desencadeia um grande número de comentários com uma forte carga emotiva. Comentários que, frequentemente, atingem o coração de algumas comunidades que se formam (e se desfazem) rapidamente e que, por vezes, reagem com crueldade iguais ou maiores que o fato gerador, demonstrando a utilidade da internet para a realização de uma catarse. De acordo com Maffesoli,

Nous avons oublié que notre espèce est animale : l'animal humain est, aussi, animal. Il faut donc savoir gérer cette énergie, ce dynamisme. Violence vient du mot « vis » qui signifie force en latin. Il faut donc apprendre à gérer cette « force » (violence) individu-

alle et collective. Ainsi, il n'est pas « inutile » qu'il y ait tout et n'importe quoi sur l'internet : « ça » purge. L'interdiction n'est jamais judicieuse! C'est la vieille idée de la catharsis. C'est une sagesse populaire que la philosophie aristotélicienne reprend à son compte dans l'idée de purgation. Si onnesait « purger » il y a explosion (MAFFESOLI; HERVÉ, 2016, p. 97-98) ⁵.

Para Maffesoli (1987) a violência é uma “estrutura constante do fenômeno humano” e é plural, pois envolve variados valores relacionados ao tempo/lugar em que se manifesta. Para o autor o que importa é levar em conta o aspecto estrutural e antropológico da violência social uma vez que ela sempre estará presente nas sociedades. Por isso Maffesoli propõe compreendê-la como “[...] tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte subterrânea que sempre atormenta o corpo individual ou social” (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

Na obra *“La postmodernité à l'heure du numérique: regards croisés sur notre époque”* (2016) Maffesoli, em diálogo com Hervé Fischer, continua reafirmando a sua hipótese sobre violência já publicada na obra *“A dinâmica da violência”* (1987):

Concernant la violence, mon hypothèse a toujours été de considérer qu'il n'y a pas assez de violence dans nos sociétés. Et qu'en évacuant les formes ritualisées de violence on favorise le développement d'un ennui mortifère. En effet, c'est quand on ne sait pas ritualiser la violence que celle-ci devient perverse, « per via ». Elle devient sanguinaire et immaîtrisable. (MAFFESOLI; HERVÉ, 2016, p. 97)⁶.

⁵ "Nós temos esquecido que a nossa espécie é animal. O animal humano é, também, animal. É preciso saber lidar com esta energia, este dinamismo. Violência origina-se da palavra “vis”, que significa “força”, em latim. É preciso, então, aprender a lidar com esta “força” (violência) individual e coletiva. Assim, não é “inútil” a existência de – não importa o quê – na internet: 'isso' purga. A interdição não é judiciosa! É a velha ideia de catarse. É uma sabedoria popular que a filosofia aristotélica retomou ao seu modo – a ideia de purgação. Se a gente não sabe 'purgar', há explosão." (Tradução livre nossa).

⁶ "No que se refere à violência, minha hipótese tem sido considerar que sempre haverá violência em nossas sociedades. E, se evacuarmos as formas ri-

Conforme assinala Maffesoli (1987; 2016), as ritualizações da violência permitem a exteriorização e podem evitar que essa mesma energia, quando interiorizada, se transforme em violência sanguínea e incontrolável.

Homo ludens. Homo demens. Com base em escrúpulos morais, colocam-se rótulos que, frequentemente, levam a segregações e a preconceitos. Entretanto, a violência possui diferentes modulações, pois se inscreve num duplo movimento de destruição, caracterizado pela inquietude diante de poderes instituídos, e de construção, voltado para a manutenção da ordem estabelecida. Nesse sentido, a violência destrutiva pode aparecer para desviar ou confrontar, denunciar e resistir regras excessivamente rígidas nas tentativas de domesticação.

O imaginário pós-moderno é compreendido por Maffesoli de forma análoga a uma atmosfera mental de um tempo regido pelos valores do tribalismo, do hedonismo e do nomadismo. As tribos ou os pequenos grupos sociais não possuem apenas um centro, mas diversos, que se configuram numa ramificação infinita de pequenas raízes, assim nos remetendo à imagem de um rizoma que, com o auxílio da internet, muda constantemente de acordo com as emoções do presente.

REFERÊNCIAS

CALVIN S. H.; NORDBY, V. J. **Introdução à psicologia junguiana**. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JUNG, C. G. **Fundamentos de psicologia analítica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

tualísticas de violência, podemos favorecer o desenvolvimento de um tédio mortífero. Com efeito, quando não sabemos ritualizar, essa mesma violência torna-se perversa, “per via”. Ela se torna sanguínea e incontrolável.” (Tradução livre nossa).

_____. **A energia psíquica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MAFFESOLI, M. **Être Postmoderne.** Paris: Les Éditions du Cerf, 2018.

MAFFESOLI, M. ; FISCHER, H. **La postmodernité à l'heure du numérique : regards croisés sur notre époque.** Paris: Éditions François Bourin, 2016.

_____. **O ritmo da vida:** variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **O mistério da conjunção:** ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

_____. **Entre o bem e o mal:** compêndio de subversão pós-moderna. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS** (entrevista). Porto Alegre, n. 15, ago., quadrimestral, p. 74-82, 2001.

_____. **Le temps des tribus:** le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes. Paris: La Table Ronde, 2000.

_____. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A contemplação do mundo.** Artes e Ofícios Ed.: Porto Alegre, 1995.

_____. **Dinâmica da violência.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais/Edições Vértice, 1987.

SOBRE OS AUTORES

Camila Borges dos Santos

Professora do Curso de Educação Especial EAD/UAB.
Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGE/UFSM. Contato: camilaborgessm@hotmail.com

Camila Rosane Pacheco

Supervisora de estágio no Centro Universitário Univates.
Graduada em Farmácia pela Universidade do Vale do Taquari
– Univates. Contato: camilar.pacheco@yahoo.com.br

Cláudia Barcelos de Moura Abreu

Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-
Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal
de São Paulo (UNIFESP), São Paulo – São Paulo – Brasil.
Doutora em Educação pela Universidade Católica de São
Paulo. Contato: claudia.abreu@unifesp.br

Deonir Luís Kurek

Professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual
do Oeste do Paraná. Doutor em Educação pela Universidade
Federal de Pelotas (UFPel). Contato: dikokurek@hotmail.com

Eliane dos Santos Macedo Oliveira

Pedagoga QPM no Colégio Estadual Rancho Alegre - Ensino
Fundamental e Médio e na Escola Estadual de Campo Rio
Verde. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do
Oeste do Paraná – Cascavel. Contato: esmacedo@yahoo.com.br

Fábio Lopes Alves

Professor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Contato: fabbiobidu@hotmail.com

Ilse Maria da Rosa Vivian

Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Contato: ilsevivian@hotmail.com

Lúcia Maria Waz Peres

Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contato: lp2709@gmail.com

Ludmilla Xujat Witzel

Mestre em Letras com ênfase em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Contato: ludmillakw@hotmail.com

Lúisa Scheer Ely

Professora na Universidade do Vale do Taquari – Univates (Lajeado/RS). Doutora em Gerontologia Biomédica pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Contato: luisa.ely@univates.br

Luzia Batista de Oliveira Silva

Professora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – PPGSSE – USF, Campus Itatiba – SP – Brasil. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP. Contato: lubaos@gmail.com

Marlon José Gavlik Mendes

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Contato: mngmgavlik@hotmail.com

Mayara dos Santos

Professora na rede pública de educação no município de Cascavel (PR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Contato: shu_mayara@hotmail.com

Tânia Maria Rechia Schroeder

Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel – Paraná – Brasil. Doutora pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista Pos.doc CAPES (2017). Contato: tania.rechia@hotmail.com

Tânia Micheline Miorando

Professora na Universidade do Vale do Taquari – Univates (Lajeado/RS). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Contato: tmiorando@gmail.com

Tiago Pereira Leite

Doutor em Ciências Sociais pela Unisinos. Contato: tpleite@hotmail.com

Valeska Fortes de Oliveira

Professora titular no Departamento de Fundamentos da Educação FUE/ UFSM. Doutora Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: vfortesdeoliveira@gmail.com

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm
1ª Edição Novembro de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil



IMAGINAR

GRUPO DE PESQUISA

SOBRE IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



NAVEGANDO