

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Os Trajetos do Imaginário e a Alfabetização de Adultos

Denise Maria Comerlato

Dissertação de Mestrado sob a

Orientação da

Profa. Dra. Marisa Faermann Eizirik

Porto Alegre, novembro de 1994.

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C732t Comerlato, Denise Maria
Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos / Denise Maria Comerlato. - Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1994.
p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU: 159.954:372.41-053.8
374.7

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGOS SISTEMÁTICOS

Educação de adultos
374.7

Imaginário: Alfabetização de adultos
159.954:372.41-053.8

Bibliotecária responsável:
Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini, CRB-10/449
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130

"Tenho um pequeno livro, muito menor que o de Aristóteles e de Ovídeo, no qual estão contidas todas as ciências, e com pouquíssimos outros estudos se pode formar uma idéia bem perfeita: e isso é o alfabeto; e não há dúvida de que aquele que souber combinar e ordenar bem esta e aquela vogal com essas e aquelas outras consoantes obterá respostas muito verdadeiras para todas as dúvidas e daí extrairá os ensinamentos de todas as ciências e de todas as artes, justamente daquela maneira que o pintor partindo de simples cores diferentes, separadamente colocadas sobre a tela, vai, com a mistura de um pouco desta com um pouco daquela e de outra mais, figurando homens, plantas, fábricas, pássaros, peixes, e, em suma, imitando todos os objetos visíveis, sem que na tela apareçam nem olhos nem penas nem escamas nem folhas nem seixos: antes é necessário que nenhuma das coisas a serem imitadas ou certas partes delas estejam atualmente entre as cores, querendo que com elas possam ser representadas todas as coisas, e que, se aí estivessem, por exemplo, penas, estas só serviriam para pintar pássaros ou penachos".

(Ítalo Calvino, Porque ler os Clássicos)

RESUMO

O presente trabalho pretende dar uma contribuição ao pensar sobre a alfabetização de adultos, através do viés do Imaginário. Partindo das dificuldades apresentadas pelos educandos adultos em processo de alfabetização, e de observações da pesquisadora quanto às representações dos alunos em relação ao conhecimento da língua escrita, o estudo do imaginário tenta apresentar um novo olhar sobre esse campo da pedagogia. Através do autor Gilbert Durand, realizamos uma leitura acerca das representações de um grupo de adultos analfabetos, cujos significados sobre o processo de alfabetização os remetem a uma luta dualista, do bem contra o mal, da luz contra às trevas, do "saber" contra o "não-saber"; através de uma transcendência estática ou por uma conquista através do tempo. Através de Duborgel, é analisado o uso de imagens na escola, as quais são substituídas também por textos semelhantes, formando uma série de dispositivos de domesticação do imaginário, empobrecendo-o, construindo uma pedagogia social da observação e da razão. Nosso trabalho conclui que o processo de alfabetização é um embate entre significados, por um lado, aqueles marcados pela eficácia do escrito, dada pelo caráter funcional legitimado na sociedade; por outro, pelas possibilidades de expandir o imaginário sobre a leitura e escrita.

ABSTRACT

The present work aims at contributing to the pondering over the teaching of reading to the adults, through the perspective of the Imaginary.

Based upon the difficulties presented by the students during the process of learning how to read, and on the observations made by the researcher as to the students' representations concerning their knowledge of the written language, the study of the imaginary aims at presenting a new view on this field of pedagogy. Through the author Gilbert Durand, we have carried out a reading on a group of illiterate adults' representations about the process of learning how to read which has led us into a dualistic struggle, the good against the evil, the light against the darkness, the "knowledge" against the "ignorance"; through a static transcendence or a conquest over the years. Through Duborgel, it is analyzed the use of images at school, substituted by similar texts, which ended up by developing a series of devices that led to the limited use of the imaginary, even to its impoverishment, thereby building a social pedagogy which is only concerned with the observation and reasoning. Our work has thus come to the conclusion that the process of teaching how to read is a struggle among meanings, on one hand, those characterized by the efficacy of the writing, given by the functional character legitimized by the society and, on the other hand, by the possibilities of spreading the imaginary over the reading and the writing.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final deste trabalho, gostaria de agradecer a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para sua realização.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), que me beneficiou com uma Bolsa de Estudos durante o curso de mestrado.

Agradeço à UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do sul), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção e dedicação de seus professores, coordenadores e sua secretaria. Também agradeço à Biblioteca e à Central de Produção da Faculdade de Educação, pela contínua disposição em prestar seus auxílios.

À minha querida orientadora Marisa Faermann Eizirik, amiga e companheira, com quem compartilhei minhas alegrias e angústias, agradeço sua confiança e estímulo durante toda a realização desta pesquisa. Agradeço, ainda, seu jeito especial e carinhoso de despertar sonhos, com um toque de "fada madrinha", que nos ajuda a realizá-los.

Ao NESPE (Núcleo de Estudos sobre Subjetividade Educação e Poder), agradeço as discussões teóricas que subsidiaram esse trabalho. Em especial, agradeço aos colegas Denise, Everton, Maria Cristina, Carla, Valeska, pelos esclarecimentos e provocações teóricas.

Sinto-me profundamente grata às minhas amigas e colegas de trabalho Carmem Lima, Helena Carvalho, Cristina Popoviche, Dione Buseti e Cátia Simom, que contribuíram, cada uma de sua maneira, para esse trabalho. Carminha, como interlocutora em todos os momentos da pesquisa, desde a elaboração do projeto até as discussões teóricas. Helena, Dione e Cátia, na elaboração das questões desta pesquisa e no auxílio à formulação e realização de atividades, inclusive em seus grupos de alfabetização, que permitiram fazer essa leitura do imaginário dos educandos. E a Cristina, que deu algumas aulas para mim.

Minhas amigas do coração Jacqueline Britto Pólvora e Maria Henriqueta Satte, agradeço o apoio e o carinho em todos os momentos, não somente prontas a ajudar e a ouvir os desabaços nos momentos de "desespero", mas também, sempre prontas para comemorar cada pequena vitória. E viva aos deuses!

Agradeço à minha mãe Milena e ao meu pai Aldo, aos meus irmãos Elisa, Henrique, Carlos e Fábio, pelo carinho e apoio que sempre me dedicaram. Ainda, devo ao meu pai as consultas ao dicionário de Grego-Português, cuja ajuda foi fundamental para a compreensão das terminologias usadas.

E a José Vicente Tavares dos Santos, meu companheiro, pelo seu amor, pela sua compreensão nos momentos de "crise", pelo estímulo e apoio.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

CAPÍTULO I

O IMAGINÁRIO E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.....	4
1.1 Construindo o problema.....	4
1.2 A questão do imaginário e a educação de adultos.....	15
1.3 O imaginário em Gilbert Durand.....	23
1.4 A função da imaginação.....	28
1.5 Métodos de investigação e de interpretação e seus vocabulários.....	34
1.6 Sujeitos e caminhos: descobrindo o "mundo imaginário" dos adultos analfabetos.....	48

CAPÍTULO II

OS TRAJETOS DO IMAGINÁRIO: HISTÓRIAS DE VIDA E REPRESENTAÇÕES DO CONHECIMENTO DA LEITURA E ESCRITA..	56
2.1 Aprender a ler: aula(s) e vida(s).....	57
2.2 Que conhecimentos trazem os alunos da língua escrita?.....	70
2.3 Histórias dos adultos.....	75
2.4 Os trajetos do imaginário: representações do conhecimento da leitura e escrita.....	79
2.4.1 Representações do não saber: o cego.....	80
2.4.2 Representações do saber: o olho.....	87

CAPÍTULO III

PRESSUPOSTOS PARA UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO.....	106
3.1 Dimensões ou níveis constituintes da produção simbólica.....	108
3.2 Pedagogia Social do Imaginário.....	117

CONCLUSÃO

POR UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO.....	136
GLOSSÁRIO	154
BIBLIOGRAFIA GERAL	156

INTRODUÇÃO

O início é sempre um desafio, um convite da página em branco à imaginação: Como preenchê-la? O que estudar? Que problema construir e desenvolver?

Evocando minha experiência em Alfabetização de Adultos, cuja prática de cinco anos, a cada dia me remeteu a novos questionamentos, e levou-me a buscar novas compreensões possíveis pela via do imaginário.

Parti dos pressupostos de que o adulto alfabetizando já tem construída uma série de conhecimentos e saberes de sua vivência, assim como suas estruturas físicas e psicológicas já estão desenvolvidas; ou seja, que os adultos educandos já tem construída uma série de estruturas internas sobre as quais, ou através das quais, vêem e organizam o mundo e a si mesmos no mundo; elas também deveriam explicar e justificar suas relações com a aprendizagem ou não-aprendizagem.

Através da teoria do Imaginário em Gilbert Durand, vou então perseguir os sentidos profundos que aparecem representados nas imagens do "saber" e do "não-saber": que sentidos são dados pelo analfabeto a essa aprendizagem? E a esse conhecimento? Esses sentidos, dando-se a conhecer através das representações imaginárias, implicariam, de alguma forma, na própria aprendizagem?

Buscarei, então, entre o confronto/encontro da subjetividade/objetividade do adulto não alfabetizado e os códigos e símbolos anunciados pela sociedade letrada, encontrar o mundo do imaginário, da apreensão imediata,

intuitiva, da apreensão dos sentidos mais profundos do que significa ser analfabeto ou ser alfabetizado para um grupo de educandos adultos em processo de alfabetização.

Os sujeitos que participam da pesquisa são, principalmente, dois grupos da primeira etapa da alfabetização, num total de 20 alunos, funcionários da prefeitura (uma turma de garis e outra de várias secretarias), cujas turmas são pertencentes ao SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Nesses dois grupos, além de professora, também fui pesquisadora, o que me permitiu construir junto com os alunos, atividades que se mostraram significativas para essa análise. Mergulhada no campo, pude também registrar depoimentos espontâneos dos educandos e observar suas outras produções textuais, que acabaram se revelando materiais importantes para a compreensão do imaginário dos adultos analfabetos.

Essas questões, junto com uma introdução à teoria do imaginário em Gilbert Durand e seus métodos de investigação e análise, encontram-se no primeiro capítulo dessa dissertação.

O segundo capítulo trata das histórias de vida e da análise, propriamente dita, das representações imaginárias trazidas pelos educandos adultos.

Já no terceiro capítulo dessa dissertação, busco trazer alguns pressupostos para uma pedagogia social do imaginário quando, através do autor Bruno Duborgel, analiso uma série de dispositivos sociais e escolares do uso da imagem e do texto, que acabam por desvalorizar o imaginário, condenando-o a um segundo plano, ao mesmo tempo que se

instaura uma pedagogia social da observação e da classificação objetivista e racionalista.

O desafio que me coloquei, de compreender através de um novo olhar sobre as problemáticas que envolvem a educação de adultos, não foi sempre fácil. No entanto, o prazer de aprender e de recriar o conhecimento são muito mais fortes, pois, de alguma forma, são também instaurativas da esperança, da remitificação do mundo pedagógico, da busca de sentidos que alimentam nossos sonhos de educadores.

CAPÍTULO I

O IMAGINÁRIO E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

1.1 Construindo o problema

"Temos que refletir tanto sobre as atitudes, as expectativas e as crenças que outros grupos étnicos, outras classes sociais ou outros grupos de idade possam ter sobre a escrita, como sobre as atitudes e as crenças sobre a escrita compartilhadas dentro da própria tradição escrita, elaborada por minorias letradas ligadas ao poder político e econômico." (1)

"Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de "doble coercion" política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno". (2)

São grandes os desafios colocados para a Educação Popular de hoje. A perda de sentido das "palavras de ordem" "conscientização" e "transformação" na experiência histórica dos educadores populares, ao menos nos moldes em que vinham se desenvolvendo, desafia novos olhares sobre a problemática.

1) GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p.45.

2) FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Ed. Paidós, 1990, p.24.

Em minha experiência junto a alunos adultos (pois é pouca minha experiência com jovens), venho observando que os trabalhos que envolvem imaginação e criação, em geral, parecem ser bastante difíceis e doloridos para eles. A maioria dos grupos de alfabetizados adultos não consegue ir além da sua penosa realidade, do que esta lhes oferece ou, então, reproduzem o ideal capitalista no seu sonho de ser=ter.

Esta forma de pensar a realidade pode ser plenamente justificada por suas experiências, onde a concretude de suas vidas lhes exige, para a própria sobrevivência, o desenvolvimento do pensamento no sentido de uma lógica bastante concreta e prática. Bernis ⁽³⁾ acrescenta a dificuldade de invenção da inteligência adulta, diferenciando-a da criança, em função do embaraço causado pela função habitual de um objeto, ou seja, *"o adulto tem dificuldade de imaginar outras relações objetivas além daquelas que sua experiência lhe fez conhecer durante longa data"*, construindo estruturas que podem oferecer resistência a novas invenções.

Mas não somente a imaginação se mostra dolorosa, também a construção da leitura e da escrita é muito difícil para a maioria desses adultos, o que me parece bastante diferente do trabalho de alfabetização de crianças: a psicogênese, seus conflitos e sua superação aparecem de forma bem mais natural para o educando infantil.

Os educandos adultos possuem uma série de conhecimentos e saberes de sua vivência, assim como suas estruturas físicas e psicológicas já estão desenvolvidas de

³) BERNIS, Jeanne. *A Imaginação (Do sensualismo epicurista à psicanálise)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987, p.88.

alguma forma, mesmo que sofram mudanças ao longo de suas existências. Ou seja, diferentemente das crianças que estão num processo bastante mais dinâmico de construção de si e do mundo, os adultos já têm construída uma série de estruturas internas sobre as quais, ou através das quais, vêm e organizam o mundo e a si mesmos no mundo.

Os adultos trazem, então, suas opções religiosas, suas crenças, seus mitos, seus saberes que sustentam suas explicações do mundo e de si próprios, que justificam e dão sentido para suas vidas ; também justificam e sustentam suas relações com a aprendizagem ou não-aprendizagem dos conteúdos da alfabetização: "*Foi Deus quem quis que eu aprendesse*", "*não consigo aprender porque fizeram um "trabalho" para mim*", etc.

Em relação ao conhecimento, parece também haver uma aura mística que o circunda, como nessa fala de um aluno em seu primeiro dia de aula: "*serei outro (depois de aprender a ler e escrever), verei o mundo de outro jeito*". Certamente a frase contém sua verdade, no sentido das possibilidades que o conhecimento do código da escrita pode proporcionar, mas também pode-se pensar que existe todo um imaginário desses adultos em relação às pessoas que lêem e escrevem, como se elas fossem completamente diferentes e que esse conhecimento as faria se tornarem também outras, totalmente diferentes do que são hoje.

Sem dúvida, são inúmeras as dificuldades que uma pessoa que não sabe ler nem escrever enfrenta . Provavelmente, nem mesmo conseguiríamos imaginar, aproximadamente, o que seja ser analfabeto numa sociedade letrada como a nossa, já que a leitura e a escrita tornaram-se para nós, letrados, atos habituais, "naturais". Mas, para o adulto analfabeto, esse conhecimento aparece em inúmeros

depoimentos como sendo uma arma, um instrumento de luta, ou uma defesa: "para ser alguém", "para ser respeitado", "para não ser chamado de burro". Junto a isso, também aparece uma busca de autonomia, bastante vinculada aos depoimentos anteriores: "para não precisar de ajuda", "para poder andar sozinho", etc. Então, para além das questões objetivas, onde aparece a necessidade do conhecimento das letras, há também todo um mundo simbólico, o da subjetividade desses adultos, que reclama essa necessidade.

Para o adulto que não sabe ler nem escrever, viver numa sociedade onde os signos gráficos tornaram-se um símbolo social que relaciona o "ser" ao "saber" e ao "poder", é sofrer uma constante e profunda violência simbólica (4). Esse adulto ganha aqui um estatuto, um lugar específico, o de analfabeto, muito diferente do iletrado que vive numa sociedade ágrafa (5).

O fato de um grande número de adultos não necessitar da leitura e da escrita para suas necessidades diárias, pois desenvolveram outras formas de ler o mundo que lhes permite sobreviver, e de muitos permanecerem no projeto SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos / Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre) durante anos, sem significativos avanços no seu processo de alfabetização, indicam, no mínimo, que o caráter subjetivo que envolve a educação está plenamente presente. Talvez o projeto SEJA se

4) Violência simbólica é aqui compreendida como a violência encerrada num campo de relações de força (relações sociais), onde o poder é dissimulado e transfigurado, permitindo a imposição ou a legitimação da dominação de classes. Cf. BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa, Difel, 1989, p. 11, 12, 14 e 15).

5) OLIVEIRA, Marta Kohl de. "Analfabetos na Sociedade Letrada: Diferenças culturais e Modos de Pensamento". In: *Travessia: Revista do migrante*. Janeiro/Abril/92, p.17-20.

configure em uma possibilidade encontrada por esses adultos de se recriarem, através de conhecimentos de várias ordens, como também, uma possibilidade de criar para si um novo lugar no mundo.

Uma pedagogia fundada no construtivismo (6) como linha filosófica e epistemológica, e na educação popular (7), deveria, a meu ver, obter rápidos e eficientes avanços, ainda mais em se tratando de adultos. Mas, por mais que se tenha conseguido fazer avançar esse processo de conhecimento dos alunos, algumas questões carecem ainda de compreensão teórica. Constatamos, por exemplo, que a grande maioria dos alunos evadidos havia obtido avanços no seu processo de alfabetização (não há, infelizmente, no projeto, a quantificação desses dados), sendo que uma grande parte desses estava exatamente no momento de descoberta da hipótese alfabética da língua, correspondente ao nosso sistema lingüístico.

O que provoca a evasão desses alunos nesse importante momento da alfabetização? O que impede(iu) esses alunos de tomar posse desse conhecimento? Porque esses alunos não se alfabetizam(ram) dentro ou fora da escola?

6) BECKER, Fernando. "O que é Construtivismo?". In: **Revista de Educação AEC**, ano 21, n. 83, abril/junho de 1992. p. 7-15.

7) "O termo popular, com que se adjetivam tais práticas educacionais, adquire uma acentuada conotação de classe (depois dos anos 60). O popular não é unicamente sinônimo de pobreza, de marginalidade, mas também uma alusão a grupos e movimentos sociais que compartilham uma situação de domínio social e econômico. São, na maioria das vezes, setores aos quais se negou sua qualidade de sujeitos políticos; setores que não participam ou participam subalternamente dos benefícios do trabalho, do poder e da cultura". GAJARDO, Marcela. **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo, Ed. brasiliense, 1986. p. 15.

Procurando alguma resposta através da psicogênese da língua escrita, pode-se pensar em algumas formulações mais óbvias: que esses alunos não vivenciaram suficientemente uma interação intencional com os signos lingüísticos; que faltou experienciar o uso significativo da língua escrita em seus mais diversos contextos, para assim buscar uma interação intencional; que esses adultos não tiveram acesso a informantes da língua, necessários para o sujeito construir suas hipóteses e avançar nesse processo.

Para alguns casos, talvez essas respostas sejam suficientes, mas não para um grande número deles. É certo que muitos desses adultos vêm do meio rural, onde esse conhecimento não carece de tanta importância quanto no meio urbano. Outros são jovens, filhos de migrantes, crescidos na periferia da cidade, em famílias que também não dominam o código escrito e, portanto, não vivenciaram em suas casas o uso da escrita em todos os seus fins sociais. De qualquer forma, vindos do interior ou das vilas urbanas, eles têm plena consciência da necessidade desse conhecimento. Ninguém melhor que o analfabeto pode descrever as inúmeras situações onde aparece essa falta, quando foi necessário, quando urge saber. Nesse caso, pode-se ver as inúmeras estratégias de leitura, num sentido amplo, desenvolvidas por esses adultos para suprir essa "deficiência" (que vão desde os símbolos menos convencionais e arbitrários, como as cores de um ônibus, até os mais convencionais e arbitrários, nos quais a relação é imotivada e exata ⁽⁸⁾), como os signos lingüísticos).

Esses adultos trazem uma grande bagagem de vivência significativa da língua escrita, diferente talvez das crianças de classes populares que não têm ainda essa

⁸) BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo, Cultrix, 1992, p. 41.

ampliação do mundo social, dada em grande parte pelo trabalho. A grande maioria dos adultos que busca se alfabetizar é capaz de fazer predições muito aproximadas do conteúdo real de vários textos escritos como: jornais, revistas, livros, bulas, placas de rua, embalagens, etc. Então, sendo a escrita uma enorme necessidade, "*faz falta pra tudo*", como eles dizem, fica difícil afirmar a falta de vivência significativa com a língua escrita.

O adulto que busca se alfabetizar demonstra um desejo enorme de aprender, um desejo que o leva a um esforço muitas vezes penoso. Como um aluno que, num dia muito frio, molha completamente sua camisa na tentativa de ler um pequeno texto, ou uma outra aluna que emagrece dez quilos num mês porque não consegue dormir, sonhando com as letras. Mas por que esse processo vem carregado de tantas dificuldades? Há, no entanto, também alunos que, apesar de estarem plenamente cônescios dessa necessidade de aprender, estabelecem uma relação realmente passiva diante do desafio de realizar essa tarefa. Um exemplo típico na escola é o fato dos alunos, inclusive os que freqüentam as etapas mais avançadas da alfabetização, não conseguirem escrever a palavra "táxi", mesmo que todos os dias vejam a palavra escrita nos táxis que percorrem a cidade. Nesse caso, o problema continua não sendo a falta de interação intencional, mas o que lhes impede de arriscar, de buscar questionar esses signos, enfim, o que lhes impede até mesmo de interagir ?

O desejo, de acordo com Guattari e Rolnik (9) corresponde a um certo tipo de produção que se inscreve na economia do desejo, abrangendo um nível pré-pessoal, as relações de identidade ou intra-familiares, assim como todos

9) GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, Vozes, 1986, p. 239 e 240.

os níveis do campo social. Tanto o desejo como a subjetividade são compreendidos como uma construção social, vivida pelos indivíduos em suas existências particulares, e que pode ser assumida tal como o indivíduo a recebe, ou ser reapropriada por uma relação de expressão e criação pela criatividade semiótica (outros processos de semiotização diferentes das ordens constituídas) (10). Junto a essa compreensão, os Autores não propõem qualquer outra modelização,

"a não ser que isso esteja requisitado pela vivência de uma determinada problemática. Neste caso daria para retomar tal problemática de modo mais preciso, tentando mostrar quais semióticas corporais, icônicas, de linguagem, quais encodificações maquinicas, representações de sistema de valor, estão agenciados para engendrarem um fato subjetivo" (11).

Sobre a questão da falta de informantes da língua, também fica difícil aceitar passivamente essa resposta. Há inúmeras situações possíveis para obtê-las, a começar pelo seu próprio nome. Depois, muitos tem filhos que freqüentam a escola, e vários passaram algum tempo na escola quando pequenos ou freqüentaram algum projeto do tipo "campanha de alfabetização". Ou seja, é bastante menor o número de alunos que não têm nenhuma informação da língua escrita, que não conhece nenhuma letra. Ao se ver a capacidade de predição dos textos pelos adultos, poder-se-ia esperar que daí também tirassem informações. O fato é que a maioria dos adultos que não se alfabetizaram quando crianças, continuam nas estatísticas do analfabetismo.

10) Idem, op. cit., p. 33 e 240.

11) Idem, op. cit., p. 241.

A lingüística (12) acrescenta alguns fatores que podem contribuir para essa dificuldade dos adultos em se alfabetizar: por um lado, a diferença entre a fala e a escrita, visto que a maioria desses adultos praticam um dialeto de classe/grupos sociais, tornando essa diferença ainda maior; por outro lado, o conteúdo e as referências implícitas nas palavras e textos escritos referem-se, muitas vezes, a realidades não conhecidas por esses sujeitos, realidades a que não tiveram acesso nem participação.

Paulo Freire (13), o grande mestre da Educação Popular, traz novas formas de ver as dificuldades da alfabetização de adultos. Neste livro, faz uma releitura de sua experiência em alfabetização de adultos na África e, além de outras reflexões, analisa o problema do analfabetismo funcional nos Estados Unidos. Para Freire, a negação de um grupo em se alfabetizar pode ser a demonstração de uma forma de resistência, uma negação desses grupos em aprender a língua do dominador, a deixarem suas línguas ou dialetos pelos quais têm organizado suas visões de mundo, suas ideologias. Pois, a linguagem tem um enorme papel na construção da subjetividade humana.

Essa resistência, mesmo que inconsciente, traz sua positividade, mas às avessas, como discute Apple (14), pois tal forma de resistência acaba levando esses grupos a reproduzir o mesmo sistema de opressão que tentavam negar. Ou seja, a resistência em apreender a língua escrita, a língua

12) GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

13) FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

14) APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

que os oprime, também os mantêm afastados da possibilidade de uma maior participação e inserção social, mantendo-se o círculo de poder-saber que os coloca em posição de submissão social, com menos opções de escolha.

As contribuições assinaladas parecem-me importantes no sentido de mudar o foco de uma exclusão passiva, conformada e resignada das classes populares, para outro, que coloca em evidência os sujeitos, suas atividades, mesmo que pela negação, em direção à liberdade e à autonomia.

As soluções encontradas pelos teóricos da resistência (15) para essas questões apontam para o trabalho de reflexão e racionalização desses processos por aqueles que os vivem, uma elaboração através da consciência que venha a desvendar suas práticas e a modificá-las, para construir ações realmente transformadoras da realidade social. Sem negar a importância desse trabalho de reflexão e de conscientização, parece-me que as questões diretamente relacionadas com a subjetividade, com os sentimentos, com os sentidos que explicam suas vidas, com a integridade da totalidade humana desses sujeitos, deveriam exigir uma compreensão mais aprofundada desses mecanismos internos, para assim colaborar na intervenção dos educadores junto às classes populares.

Que sentidos mais profundos regem tais formas de resistência? Que valores são por elas reafirmados? Seria o desvelar da consciência suficiente para a transformação desses sujeitos e de suas formas de resistência na direção de uma real libertação ?

15) GIRIOUX, Henry. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico". In: Revista Colombiana de Educación, IUP, n. 17, 1986.

Querendo exatamente interferir nesse processo de construção da autonomia e da cidadania dos sujeitos/grupos das classes populares, penso que a questão do imaginário pode vir a ser mais uma contribuição para o esclarecimento dessa dimensão dos seres humanos, onde a simples consciência não parece suficiente para modificar a realidade. A realidade, sua consciência e o imaginário constroem-se numa íntima relação de reciprocidade, interferindo uma dimensão na outra, possibilitando desejos de mudança, realizando-se um no outro através da imaginação criadora, da imaginação construtora de sentido, pois é essa, enfim, que mantém viva a chama da realização do humano em cada ser.

Poderia, novamente, retornar à questão anterior: esses adultos, apesar de serem sujeitos com plena consciência da necessidade desse conhecimento, enfrentam, no entanto, uma série de desafios internos para se permitirem alfabetizar.

Uma última questão que gostaria de levantar como integrante das justificativas sobre as dificuldades de alfabetização desses educandos, é a baixa auto-estima, principalmente daqueles cujo percurso é marcado por um histórico de fracasso escolar. Essa questão só vem reforçar as dificuldades acima levantadas, pois acabam por reforçar a mística desses sujeitos em torno do conhecimento das letras, distanciando-os ainda mais da possibilidade de aprender, por terem a "cabeça fraca", acabando por legitimar as posições subalternas que ocupam na sociedade.

A construção do conhecimento parece envolver dimensões muito anteriores às da "razão" ou da "lógica", e mesmo nelas permanecem presentes (16). Nem por isso o

16) KOLAKOWSKY, Leszek. *A Presença do Mito*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1981.

processo de conhecimento é uma construção inconsciente. O conhecimento é promovido pelas diversas dimensões que perpassam o ser humano, desde seu corpo, que sente fome, frio ou calor, prazer e dor, até seu espírito, que alimenta fantasias, utopias, sonhos, medos e desejos. É nesse entrelaçamento de dimensões, presentes na realização humana, que se encontra também a vontade de saber, de descobrir, de construir.

1.2 A questão do imaginário e a educação de adultos

"O imaginário não é a imagem, é uma relação do objeto com a nossa sensibilidade, por meio da emoção, com o nosso espírito através da significação". (17)

"Antes (de se alfabetizar) eu era cego, era como se eu tivesse sempre um muro na minha frente". (Aluno, segundo Diário de Classe)

Dentre essas dimensões, vejo o imaginário despontar como um grande universo a reger, através de sua própria lógica e razão, através de seu próprio código e linguagem (imagens e símbolos), motivações desconhecidas, não esperadas pela lógica racionalista, impulsos próprios que nunca alcançam completamente a consciência. Porque o sentido não é dado a priori como determina uma análise objetivista/determinista, mas constitui-se no fazer, nas interações contínuas com o "outro" e com o "mundo".

Nesse sentido, o imaginário é mais um percurso do que um lugar, um caminho que atravessa o mundo subjetivo e objetivo, que se constrói através dos sentidos nessa via de

17) BERNIS, Jeanne. A Imaginação (Do sensualismo epicurista à psicanálise). Rio de Janeiro, Zahar, 1987, p.19.

duas mãos, permeado pelo mundo social. Marcel Postic (18) diz:

"O desencadeamento da atividade imaginária é provocado por encontros emocionais entre o real e mim mesmo. Eu me descubro ao mesmo tempo em que ajo. Mas essa descoberta não é racional: ela é mais vivida do que percebida, ela se estabelece à maneira das correspondências, no sentido em que Charles Baudelaire emprega a palavra para designar as harmonias secretas entre os estados de alma e o universo, entre o real e o sobrenatural".

Para estudar o imaginário, Gilbert Durand (19) propõe a Antropologia entendida como o conjunto das ciências que estudam o homo sapiens, como a área que pode melhor apreender a complexidade desse estudo, sem a colocação de limitações a priori, advindas do culturalismo, da psicologia ou da sociologia. O autor enfatiza essa necessidade ao situar-se no "trajeto antropológico, ou seja, 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" (20).

A investigação antropológica deve, então, se instalar num caminhar reversível pois "há gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa" (21).

Durand utiliza-se também dos estudos de Piaget para compreender o funcionamento do imaginário, como quando diz:

18) POSTIC, Marcel. *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993, p.14.

19) DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa, Editorial Presença, 1989, p. 29.

20) Idem, op. cit., p. 29.

21) Idem, op. cit., p. 30.

"No fim das contas, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, (...) , as representações subjetivas se "explicam" pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo" (22).

Deste ponto de vista, os sujeitos, durante toda sua vida, aplicam esquemas adquiridos anteriormente, para engendrar uma nova assimilação frente a um novo problema, tanto intelectual como afetivo. Essa transferência dos esquemas não é do domínio do sujeito, pois exclui, como diz Durand, "a consciência do eu e a tomada de consciência dos mecanismos assimiladores" (23), sem esquecer as intimações sociais, que nesse processo de acomodação o sujeito constrói seu conteúdo semântico.

Segundo Piaget (24), a vida afetiva, como a vida intelectual, é uma contínua adaptação, e as duas não são somente paralelas, mas também interdependentes, sendo que uma interfere na outra, com a vantagem dos esquemas afetivos sobre os da inteligência. Para esse Autor, sempre uma parte deste processo permanece inacessível aos sujeitos, pois independem da consciência:

"Ali onde a inteligência é mais lúcida, o mecanismo das assimilações ultrapassa a tomada de consciência, não se voltando senão para os resultados e remontando em seguida, por uma reflexão recorrente e

22) Idem, op. cit., p. 30.

23) Idem, op. cit., p. 30.

24) PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação** . Rio de Janeiro, Zahar, 1975, cap. VII.

sempre incompleta, da periferia para um centro que não atinge jamais" (25).

Completando a idéia:

"Na medida exata em que a assimilação leva vantagem sobre a acomodação ou se dissocia dela, então o sujeito não tem mais, por esse próprio fato, à sua disposição, para compreender suas próprias reações, que um modo calcado precisamente sobre a assimilação como tal: o pensamento simbólico" (26).

Através do pensamento simbólico, ou do símbolo, pode-se ter acesso a essa relação entre os imperativos bio-psíquicos e as intimações do meio, ou seja, ao imaginário.

Na alfabetização de adultos, especificamente, a relação dos alunos com o conhecimento vem carregada de uma ampla e longa experiência social, construída no contexto desta sociedade. Essa relação pode ser conhecida através dos símbolos e imagens que ela contém e que a mantém.

A dificuldade e o sofrimento demonstrados por esses adultos, o aumento da evasão no momento em que o educando começa a descobrir a escrita alfabética, parecem-me estar ligados, além de outras questões, ao imaginário construído em relação ao conhecimento da leitura/escrita e às pessoas que possuem esse conhecimento. Esse imaginário está pontuado por representações e imagens de poder, de luta, de possibilidades e de diferenças, as quais medem uma distância de exclusão social, política e econômica desses sujeitos para si próprios.

Essa distância parece tão grande que nem mesmo na imaginação é permitido ocupar um outro lugar, diverso

25) Idem, op. cit., p. 269.

26) Idem, op. cit., p. 270.

daquele que não sabe, do analfabeto. Entre aqueles que ainda não dominam o código alfabético, quando solicitados a se colocar no lugar do outro, a imaginar como esse outro agiria, ficam presos a si mesmos, amarrados em seus próprios corpos e sentimentos. Um aluno declara, por exemplo, ser impossível para ele pensar o que faria, numa situação dada, o diretor da secretaria onde trabalha, pois *"como vou saber se não sei nem ler e escrever direito?... Eu não posso fazer isso porque nunca vou ser diretor"*. Ou ainda, outro aluno não consegue escrever, numa determinada atividade, que teria corrido atrás de um carro, pois estava com um problema na perna.

Outro caso do pensamento simbólico do aluno é a adequação de textos/histórias aos seus próprios esquemas, transformando-as no momento de recontá-las, por exemplo, de acordo com seus próprios valores, concepções, desejos ou sentimentos. Numa história lida em aula por alunos que já dominam o código escrito, parecia inaceitável para muitos o fato de uma gaivota ter caído por tentar voar mais longe (Fernão Capelo Gaivota), pois *"pássaros não caem", "alguém deve ter dado um tiro nela"*.

O que aparece aqui também é uma relação com a verdade, bastante presente em suas imagens sobre a escrita: *"se tá escrito, é verdade"*. A palavra, quando escrita, ganha um novo valor, é quase sagrada, fica sacramentada, registro imóvel, marca sobre o papel, pensamento materializado que ganha vida própria: não é tudo ou qualquer coisa que pode ser escrito. Alguns adultos surpreendem-se, por exemplo, que coisas absurdas ou imaginadas possam ser escritas; para alguns, só devem ser escritas coisas boas e bonitas: *"isso é feio, não dá para escrever"*, comentário de uma aluna quando solicitada a escrever uma situação desagradável que havia relatado oralmente.

Há diferenças entre as análises sociais orais (muitas vezes, bastante apuradas e críticas) e seu registro

no papel: elas acabam muitas vezes completamente distorcidas, ou com sentido oposto à análise anterior. Emilia Ferreiro (27), observando sujeitos adultos e crianças pré-silábicos (que utilizam suas primeiras hipóteses sobre a língua escrita, sem correspondência entre fala e escrita), percebe que a falsidade de uma preposição é impedimento para sua representação por escrito. Essa concepção pode estar relacionada com a hipótese utilizada por esses sujeitos para compreender a escrita, no caso, da língua escrita representar o "*nome das coisas, pessoas*", sendo um substituto delas. Portanto, o que não existe, ou é falso, não pode ser representado, ou só o pode de forma distorcida, com letras tortas, por exemplo.

Mas a Autora ainda relaciona essas concepções aos "processos de sacralização", quando a posse da escrita está relacionada ao poder (28): nas religiões e seus livros sagrados, a escrita é a forma escolhida para revelar Deus. No mundo contemporâneo, vemos prevalecer a escrita como forma de maior valor, nos documentos, títulos, registros, etc. A palavra escrita contém o poder de comprovar a veracidade, validar ou legitimar uma situação. A relação da escrita com a verdade permanece em muitos adultos que já alcançaram a hipótese alfabética da língua, o que só reforça a idéia de "sacralização" da escrita através das inúmeras relações de poder que por ela se estabelecem.

Esta questão se remete mais uma vez ao imaginário dos adultos analfabetos sobre o conhecimento e às pessoas que

27) FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Cortez, 1986.

28) Idem, op. cit., p. 104.

o possuem, contribuindo para aumentar a dificuldade de construção da leitura/escrita.

Ao mesmo tempo, numa relação de reciprocidade, parece haver todo um imaginário social construído em relação ao analfabeto. Nas propagandas de Campanhas de Alfabetização, por exemplo, é dito que "o analfabetismo deve ser eliminado, erradicado", o que demonstra a vinculação de uma imagem extremamente negativa do que possa vir a ser um analfabeto. Ele aparece como um portador de um mal, de uma doença perigosa e talvez contagiosa, portanto deve acabar. No caso, a campanha não é a oferta de uma opção, uma possibilidade oferecida às pessoas que não tiveram a chance de se alfabetizar quando pequenos, mas uma obrigação de toda a sociedade em combate ao analfabetismo. O que parece terminar com quaisquer outros valores que essas pessoas possam trazer, ou seja, podem acabar de matar nos analfabetos toda a sua vontade de participação e colaboração social enquanto sujeitos que pensam, vivem e trabalham nesta mesma sociedade.

As Campanhas de Alfabetização certamente podem ter um papel bastante importante na produção e difusão do imaginário social sobre o analfabeto, mas não têm aí sua origem. A história cultural da sociedade ocidental, que é também uma história de saberes e poderes, de legitimação e desvalorização de conhecimentos, poderia bem melhor demonstrar essas fontes. A questão é que esse imaginário perpassa todo o tecido social, fazendo de certas imagens, senso comum. Assim, pôde-se ver nas últimas eleições presidenciais, quando um "Lula" teve a possibilidade de acesso ao poder, reacender as discussões em torno da capacidade política e capacitação escolar/cultural de um membro da classe operária.

Faz parte da tarefa educativa, conhecer e quebrar esse círculo de imaginários sociais, complementares e reprodutores da ordem social estabelecida, pois sustentam

dentro de cada um e no todo social a possibilidade de realização, ou não realização, dessa aprendizagem.

O estudo sobre o imaginário é mais um caminho para desvelar os diversos processos e dimensões humanas envolvidos na situação de aprendizagem que, para o educando adulto, significa uma enorme mudança. O desafio não parece nada tranqüilo. Que mudança é essa? Que sentidos, que significados são dados pelo analfabeto a essa aprendizagem? E a esse conhecimento? São construídos novos significados na medida em que esse adulto se apropria da língua escrita?

Se há uma mudança, ela implica também numa mudança que envolve toda uma história de vida, toda uma explicação do mundo e de si mesmos, toda uma série de crença e mitos que até então justificavam e davam sentido a suas existências, de ser o que são. Então o analfabeto precisa morrer para dar lugar ao alfabetizado. As representações de si, do conhecimento e do mundo precisam transformar-se para permitir a aprendizagem.

Como reconstrói então, esse educando, suas novas representações da leitura e escrita? Da sociedade? De si mesmo na perspectiva de pessoa alfabetizada?

Entre o confronto/encontro da subjetividade/objetividade do adulto não alfabetizado e os códigos e símbolos anunciados pela sociedade letrada, parece encontrar-se esse mundo do imaginário, mundo da compreensão imediata, intuitiva, da apreensão de significados mais profundos do que seja ser analfabeto ou alfabetizado, do que significa conhecimento ou não conhecimento; e é nesse mundo que me parece possível encontrar algumas respostas.

1.3 O imaginário em Gilbert Durand

"É a objetividade que baliza e recorta mecanicamente os instantes mediadores da nossa sede, é o tempo que distende a nossa saciedade num laborioso desespero, mas é o espaço imaginário que, pelo contrário, reconstitui livremente e imediatamente em cada instante o horizonte e a esperança do Ser na sua perenidade" (29).

Durand constrói sua concepção de Imaginário opondo-se às teorias intelectualistas e positivistas de todas as áreas humanas (psicologia, sociologia, etc.) que, de uma forma ou de outra, contribuíram, e continuam contribuindo, para a degradação e desvalorização do imaginário.

Resumidamente, a sociedade ocidental teria sofrido um longo processo de desvalorização ontológica da imagem e psicológica da função da imaginação, resultado dos triunfos da explicação positivista correspondentes aos três estados da extinção do símbolo: os dogmas e clericalismos em oposição à presença epifânica da transcendência; o pensamento direto (conceito e percepção) em oposição ao pensamento indireto; a semiologia em oposição à imaginação abrangente. (30)

A consciência representa o mundo de duas formas: direta (percepção, sensação) e de forma indireta (objeto ausente rerepresentado à consciência por uma imagem). Há diferentes graus da imagem, desde uma adequação total até uma inadequação mais acentuada. Então, há dois tipos de signos: os signos arbitrários (puramente indicativos que remetem a uma realidade significada, senão presente, pelo menos representável) ; e os signos alegóricos (que remetem a uma

29) DURAND, Gilbert, *As Estruturas ...* op. cit. p. 296.

30) DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1988, cap. I, p. 23-39

realidade significada dificilmente apresentável, e que são obrigados a *figurar* concretamente uma parte da realidade que significam).

A Imaginação Simbólica propriamente dita se configura quando o significado não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível. Imagem simbólica é a "*transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato*" (31). Por isso, o não-sensível em todas as suas formas, as coisas ausentes ou impossíveis de se perceber são a área predileta do símbolo.

Desta forma, poderíamos compreender, em primeiro lugar, que o Imaginário seria uma forma de consciência que trabalharia, se constituiria pelas vias indiretas de representação do mundo, ou seja, do mundo simbólico, lugar dos significados profundos.

Em segundo lugar, o imaginário seria mais que representação, pois as imagens que o constituem não são signos arbitrários, mas signos motivados que são sempre símbolos. No símbolo constitutivo da imagem há homogeneidade do significante e do significado no seio de um dinamismo organizador.

"A imagem - por mais degradada que possa ser concebida - é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária". "O sentido figurado é, no fim das contas, o único que é significativo, o chamado sentido próprio não sendo mais que um caso particular e mesquinho da vasta corrente semântica que drena as etimologias" (32).

31) DURAND, Gilbert. A Imaginação ... op. cit. , p.15.

32) DURAND, Gilbert. As Estruturas ... op. cit. , p.22.

Assim, o símbolo constitutivo da imagem difere totalmente do arbitrário do signo. O pensamento mesmo teria o conteúdo da ordem das imagens.

O símbolo, "pela própria natureza do significado, é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante" (33). Symbolon, em grego; Sinnbild, em alemão: o termo implica sempre a reunião de duas metades: signo e significado (visível e invisível, forma e sentido). São ainda características do símbolo sua inadequação e a ambiguidade. Pelo seu caráter da redundância, pelo poder da repetição é que o símbolo ultrapassa sua inadequação fundamental, corrigindo e completando inesgotavelmente a inadequação.

As motivações simbólicas, dos símbolos, podem ser explicadas sob diversos prismas. Bachelard (34) tenta explicá-las através da característica da ambiguidade do símbolo, sendo essa, busca ou conquista adaptativa como também sua recusa. Mas, ao longo de sua obra, o Autor acaba por abandonar as intimações objetivas (mundo perceptivo e cósmico) para ocupar-se apenas com o movimento dessa trajetória em si mesma.

Dumézil e Piganiol (35), preocupam-se apenas com o caráter funcional e social dos símbolos. Na busca das motivações no psiquismo humano, a psicanálise traduziu a imaginação como resultado de um recalçamento, de uma censura (Freud). Para Durand, ao contrário, a imaginação aparece na maior parte das vezes, no seu próprio movimento, como

33) DURAND, Gilbert. *A Imaginação ...* op. cit. 14-15

34) BACHELARD, Gaston. *La Terre et les rêveries de la volonté*. Apud: DURAND, Gilbert, *As Estruturas ...* p. 26.

35) Idem, op. cit., p. 26

resultado de um acordo entre os desejos do ambiente social e natural.

"As imagens não valem pelas raízes libidinosas que escondem, mas pelas flores poéticas e míticas que revelam" (36).

Durand propõe então a Antropologia, compreendida como o conjunto das ciências que estudam o *homo sapiens*, como caminho para o estudo do Imaginário, onde *"nada de humano deve ser estranho"* (37). Define como trajeto antropológico *"a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social"* (38). Sendo que existe gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio natural e social e vice-versa.

O autor utiliza-se também das concepções de Piaget para explicar o imaginário:

"O imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e no qual (...), as representações subjetivas se explicam "pelas acomodações anteriores do sujeito" ao meio objetivo" (39).

O pensamento simbólico é, assim, sempre assimilação que se lembra, de algum modo, das atitudes acomodativas e que, se *"afasta qualquer assimilação atual"*, excluindo com isso *"a consciência do eu e a tomada dos mecanismos assimiladores"* ; não esquece, no entanto, as intimações

36) DURAND, Gilbert. *As estruturas ...* , p. 29.

37) Idem, *op. cit.*, p. 29.

38) Idem, *op. cit.*, p. 29.

39) Idem, *op. cit.*, p. 30.

acomodativas que lhe dão, de alguma maneira, o seu conteúdo semântico (40).

Entende-se que é trajeto antropológico porque a reversibilidade dos termos é característica tanto do produto como do trajeto. E o símbolo seria produto desse trajeto, ou seja, da fisiologia à sociedade ou da sociedade à fisiologia, e, através dele, o imaginário se daria a conhecer. O imaginário se esboçaria através do universo simbólico dos símbolos rituais (redundância dos gestos), dos Mitos e derivados (relações lingüísticas) e dos símbolos iconográficos (imagens).

No livro *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Gilbert Durand buscou delimitar os grandes eixos dos trajetos antropológicos que os símbolos constituem e mostrar as vastas constelações de símbolos, estruturados por um isomorfismo dos símbolos convergentes. Convergência é uma homologia (equivalência morfológica) mais do que uma analogia. Os símbolos constelam porque são variações sobre um mesmo arquétipo. Essas convergências podem levar em conta o aspecto estático (cristalização de símbolos) e/ou o aspecto cinemático (imagens de gestos). Durand leva em conta esses dois aspectos, mas defende que o aspecto verbal sempre prepondera sobre o substantivo. Daí a constância dos arquétipos não ser a de um ponto no espaço imaginário, mas de uma "direção", por serem "realidades dinâmicas".

O autor, coerente com sua proposta de "movimento", parte do biológico-psicológico, dos estudos da reflexologia que trazem a contribuição dos gestos dominantes: posição, nutrição e sexual ou cíclica.

40) Idem, op. cit., p. 30.

"O corpo inteiro colabora para a constituição da imagem" (41).

Dessa forma, consegue organizar as imagens segundo uma dinâmica intrínseca, sem recorrer a critérios exteriores,

"dinamismo que é globalizante porque resulta do <trajeto antropológico> (...) que tem em conta a homologia do psíquico, do cósmico, do social, e mesmo do biológico, organizados numa significação integrada" (42).

1.4 A função da imaginação

"Para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho."

"Mas sei bem que toda interpretação empobrece o mito e o sufoca: não devemos ser apressados com os mitos; é melhor deixar que eles se depositem na memória, examinar pacientemente cada detalhe, meditar sobre seu significado sem nunca sair de sua linguagem imagística. A lição que se pode tirar de um mito reside na literalidade da narrativa, não nos acréscimos que lhe impomos do exterior."

"Perseu consegue dominar a pavorosa figura mantendo-a oculta, da mesma forma como antes a vencera, contemplando-a no espelho. É sempre na recusa da visão direta que reside a força de Perseu, mas não na recusa da realidade do mundo de monstros entre os quais estava destinado a viver, uma realidade que ele traz consigo e assume como um fardo pessoal." (Ítalo Calvino, in "Seis Propostas Para o Próximo Milênio")

41) Idem, op. cit. p., p. 36.

42) DURAND, Gilbert, Mito, Símbolo e Mitodologia. Lisboa, Editorial Presença, 1992, p. 8.

Que funções são atribuídas à imaginação? Que relação se estabelece entre imaginação e educação? É difícil para nós, frutos de uma educação de tradição iconoclasta, tentarmos, agora, reintegrar a imaginação numa nova compreensão. Vemos a imaginação na história da cultura ocidental ser tratada, geralmente, como secundária, ser degradada como uma forma mais "primitiva" de compreender o mundo; ser apreendida como ilusão, evasão da realidade, opondo-se mesmo à realidade (43); ser evocada como memória, duplicado do mundo sensível; ser fruto do recalçamento, compensação para as impossibilidades físicas ou "interdições morais". Como pensar a imaginação de outra forma?

Na educação, principalmente infantil, a imagem é caminho para a aprendizagem dos signos, é suporte auxiliar para a lembrança das letras do alfabeto ou para a interpretação de textos, mero facilitador da linguagem escrita, quer dizer, um veículo de aprendizagem, secundária e inferior (44).

Mas novas contribuições são dadas para nos auxiliar nessa busca de um novo lugar para as imagens, para a imaginação e para o imaginário. Gilbert Durand oferece uma valiosa contribuição, ao trazer no seu livro *"As Estruturas Antropológicas do Imaginário"*, um repertório vasto de pesquisas e trabalhos que abarcam tanto a psicanálise, como a sociologia, os historiadores de religião, a filosofia, a literatura até as ciências físicas e biológicas; através de

43) Outra concepção de "realidade", encontra-se em: TEVES, Nilda. "O Imaginário e a Configuração da Realidade Social". In: *Imaginário Social e Educação*. TEVES, Nilda, coordenadora. Rio de Janeiro, Grythus e UFRJ/Faculdade de Educação, 1992.

44) DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie (De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes)*. Toulouse, Privat, 1992, esp. cap. I, p. 21-46.

suas convergências simbólicas, reivindica o estudo Antropológico no seu sentido mais amplo.

Através de Gilbert Durand busco recuperar a função mais profunda da imaginação, como origem e suporte de todo o pensamento, onde o semantismo do símbolo é criador, onde a imagem simbólica é intenção plena de sentido. Durand escreve:

"Quer se queira, quer não, a mitologia é primeira em relação não só a qualquer metafísica mas também a todo o pensamento objetivo e é a metafísica e a ciência que são produzidas pelo recalçamento do lirismo mítico (45)."

Nada prova que a imagem é um signo empobrecido ou duvidoso, nem que o símbolo seja secundário em relação à linguagem conceitual. Essa visão seria, ela própria, fruto de um "culto da objetividade", na valorização prioritária do "em si" objetivo sobre a natureza do "para si" subjetivo (46). Não estaria mesmo aí a origem de tantos movimentos jovens que denunciam essa desvinculação do sentido e perda da esperança que vem sofrendo nossa civilização?

A psicologia contemporânea trouxe a importante contribuição de legitimar também as "verdades subjetivas", e essas parecem mais fundamentais para o funcionamento constitutivo do pensamento do que os fenômenos. É isso que nos mostra Piaget em sua extensa obra sobre a psicogênese do pensamento infantil, apesar de tratar da questão simbólica mais como uma etapa na construção do pensamento abstrato, o que relega novamente a imaginação a um papel secundário.

45) DURAND, Gilbert, *As Estruturas ...* op. cit. p. 271.

46) Idem, op. cit., p. 271.

A imaginação se mostra fundamental porque é vital, é ela que possibilita nossa reintegração na totalidade. Desta forma, a função fantástica está além do recalçamento e da semiologia, tampouco é secundária a outros departamentos de conteúdo mental, pois constitui esse "mundo pleno de que nenhuma significação está excluída" (47).

A imaginação tem desempenhado um imenso papel nas ciências modernas ; pois, invenção é imaginação criadora. Assim, a função fantástica, dada pela imaginação, tem participação nas investigações e nas descobertas. Podemos acrescentar com Durand, na trilha de Bachelard:

"...toda a investigação objetiva se faz em torno e contra a função fantástica: é a imaginação que dá a isca, é em seguida a imaginação que serve de desencadeador antitético da decifração objetiva. A imaginação serve simultaneamente de estafeta e de bandarilha da ciência" (48).

Mais ainda, acrescenta:

"Longe de ser produto do recalçamento, é o mito que de algum modo desencadeia no decurso do proceso de "psicanálise objetiva", é o acordo do Eu e do mundo no seio do símbolo que tem necessidade de ser dissociado a fim de que a consciência recolha tanto quanto for possível um mundo "objetivo", quer dizer, purificado de qualquer intenção assimiladora, de qualquer humanismo" (49).

De qualquer forma, a imagem persiste na idéia objetiva, o que bem demonstrou Durand acerca de inúmeras pesquisas científicas. Para o autor, o purismo do regime

47) BACHELARD, in DURAND, op. cit. p. 271.

48) DURAND, Op. cit., p. 271.

49) DURAND, op. cit., p. 272.

científico do pensamento não seria mais que o último estreitamento semiológico do Regime Diurno da imagem.

A participação da função fantástica da imaginação não se dá somente na elaboração da consciência teórica, ela também é auxiliar da ação. Toda a cultura é um quadro com arquétipos estéticos, religiosos e sociais a partir dos quais a ação vem se verter. A cultura e a educação desempenham um papel fabuloso do ensino da prática, pois nelas, perpassam conjuntos de estruturas que conservarão ou modificarão valores fundamentais nessa sociedade. Mesmo após o estágio educativo, a função fantástica continua desempenhando um papel direto na ação, e a imaginação criadora buscará sempre resgatar o homem para que esse não se aliene em suas próprias criações. Durand considera que:

"a referência última de toda a produção humana é o Imaginário, sobretudo através da sua manifestação discursiva" (50).

A imaginação simbólica cumpre algumas funções como restauradora do equilíbrio em algumas instâncias, a saber:

- **Restabelecedora do equilíbrio vital** - papel biológico da imaginação, comprometido com a noção de morte, seria a maior função da imaginação: eufemização, dinamismo prospectivo que tenta melhorar a situação do homem no mundo. Antítese no regime diurno e antífrase no regime noturno.

- **Fator de equilíbrio psicossocial**, comprometido pela ação pedagógica. A educação da criança pelo ambiente imediato (família e fase lúdica) vem sobredeterminar a bipolaridade dos regimes simbólicos. Através desse dinamismo antagonista da imagem, o autor propõe compreender as grandes

50) DURAND, Gilbert, *Mito, Símbolo e Mitodologia*. Lisboa. Editorial Presença, p. 9.

manifestações psicossociais da imaginação simbólica e sua variação no tempo: as artes, as religiões, os sistemas de conhecimento, de valores, estilos.

- **Fator de equilíbrio antropológico (dimensão cultural)** - o homem se reconhece enquanto parte da matriz universal humana. A cultura, herança das convenções sociais, também é parte da formação das imagens simbólicas e vem sobredeterminar os regimes do imaginário. São as "atitudes do corpo" (costumes, ritos, comportamentos coletivos), as representações de uma sociedade (língua, artes, estilos estéticos, sistemas de conhecimento, mitos cosmogônicos e religiosos).

- **Fator de transcendência** - Um sentido transcendente, uma vida do espírito, uma transcendência que se coloca como valor supremo :

"Entre a fugacidade da imagem e a perenidade do sentido que o símbolo constitui, precipita-se a totalidade da cultura humana, como uma mediação perpétua entre a Esperança dos homens e sua condição temporal" (51).

Em outras palavras,

o imaginário constitui a "essência do espírito, quer dizer, o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante do mundo objetivo da morte" (52).

A imaginação, compreendida como "dinamismo organizador", é fundamento de toda a vida psíquica, estruturadora da consciência por um "quase determinismo" das intimações do meio, onde o processo eufêmico se opera em todos os níveis, permitindo a existência da vida humana.

51) DURAND, Gilbert, *A Imaginação ...* , p. 110.

52) DURAND, Gilbert, *As Estruturas...* op. cit. p. 296.

Ainda, contraponto axiológico da ação, é a imaginação que vivifica a representação e a torna sedenta de realização, sendo a faculdade do possível, a potência do futuro.

1.5 Métodos de investigação e de interpretação e seus vocabulários

O método da convergência utilizado por Gilbert Durand, o qual descreverei a seguir, mostrou-se apropriado para a análise das imagens e dos símbolos construídos pelos educandos adultos (conforme o Capítulo II: Representações do "saber" e do "não-saber"). Seguindo o mesmo caminho metodológico do Autor, pude reconstruir as estruturas antropológicas do imaginário em relação a "trajetórias imaginárias da alfabetização", pois se relacionam ao "saber" e ao "não-saber", ou melhor, aos significados atribuídos pelos adultos à apropriação do conhecimento da leitura e escrita.

O vocabulário, também contemplado no glossário, vem articular-se a uma concepção de imaginário cuja estrutura e dinâmica exigem a compreensão de conceitos que se inter-relacionam, formando as estruturas e os trajetos possíveis na constituição do Imaginário.

Durand compreende a convergência como a constelação de imagens estruturadas por um certo isomorfismo de símbolos convergentes : os trajetos antropológicos dos símbolos são forjados na utilização de um método pragmático e relativista, ou seja, considerando o valor prático dos símbolos em diferentes culturas e formas de expressão, diferenciando-se do método analógico. Na analogia, há semelhança entre relações diferentes quanto a seus termos, enquanto na convergência, há constelações de imagens semelhantes termo a

termo em domínios diferentes do pensamento (53) que se correspondem e estão na mesma ordem. O caráter semântico na base de todo o símbolo faz com que a convergência se exerça sobretudo na materialidade de elementos semelhantes, sendo a homologia uma equivalência morfológica, estrutural, mais que uma equivalência funcional.

Parece-me que essa homologia possibilita a leitura simbólica de uma mesma imagem ou equivalente que se apresenta tanto em uma tribo indígena para representar o medo da noite e seus perigos como, também, apareça em um grupo de alfabetização para representar o medo de "estar cego" diante dos signos linguísticos. Assim, símbolos aparentemente diferentes vêm apresentar a mesma estrutura, através de um isomorfismo semântico.

Partindo dessa compreensão, pode-se observar as constelações de símbolos, que são constituídas pelos símbolos que se desenvolvem a partir de um mesmo tema arquetípico, ou seja, variações sobre um mesmo arquétipo. Nesse sentido, poderia ser observado tanto o aspecto estático como o cinemático (verbal, de ação) em torno do qual se organizam as constelações, pois as constelações se desenvolvem ao mesmo tempo em torno de imagens, de gestos, de esquemas transitivos e, igualmente, em torno de pontos de condensação simbólica, objetos privilegiados nos quais se cristalizam os símbolos. Entendemos, ainda, a constância dos arquétipos não como um ponto imaginário mas enquanto uma direção.

Esta compreensão do arquétipo em Durand se embasa na concepção de Desoille (54) de "*imagens motrizes*", imagens que se ligam mais nitidamente aos modos de representação

53) Idem, op. cit. p. 31.

54) Idem, op. cit., p. 31.

visual e verbal ; baseia-se, também, no conceito de arquétipo em Jung (55), como "imagem primordial", ou "imagem original". Isso não ocorre por uma pré-determinação originária, mas, ao contrário, a imagem primordial deve, incontestavelmente, estar em relação com certos processos perceptíveis da natureza que se reproduzem sem cessar e são sempre ativos ; diz respeito, ainda, a certas condições interiores da vida do espírito e da vida em geral (56).

O que diferenciaria o arquétipo do simples símbolo é a sua falta de ambivalência, a sua universalidade constante, a sua adequação ao esquema. Isso porque a humanidade, desde seus primórdios, enfrenta questões comuns a toda a espécie, como a angústia diante do tempo que passa e a morte. Por consequência, símbolos muito diferentes, imagens diferenciadas pelas várias culturas, podem se relacionar aos mesmos arquétipos.

Distinguiremos, como Durand, o arquétipo do símbolo e do signo : se o arquétipo está no caminho da idéia e da substantificação, o símbolo está simplesmente no caminho do substantivo, do nome. Num exemplo dado por Durand (57), vemos no esquema ascensional, o arquétipo do céu permanecer imutável, enquanto o símbolo que o demarca transforma-se de escada em flecha voadora, em avião supersônico ou em campeão de salto.

Os símbolos são ricos na medida em que comportam diferentes sentidos, sendo esses sempre atualizados no contexto em que são usados ou produzidos. De maneira que, perdendo a ambivalência, o símbolo tende a tornar-se um

55) Idem, op. cit., p. 42.

56) Idem, op. cit., p. 42.

57) Idem, op. cit., p. 43.

simples signo ; ou seja, torna-se um signo arbitrário, convencional e imotivado.

A organização metodológica de Durand se dá a partir dos aspectos psicológicos em direção à cultura, isto pela razão de que é mais fácil ir do sujeito para os complementos, e o oposto, partir da cultura, demandaria um trabalho bastante mais complexo. Como alerta o autor, **o cogito deve ser considerado como método de ação mental e não como modelo constitutivo do real.** Desta forma:

"A precedência dos imperativos biopsicológicos sobre as intimações sociais só será aqui afirmada pela sua comodidade metodológica. (58)

Gilbert Durand vai buscar sua inspiração em diferentes autores : as metáforas axiomáticas em Bachelard, que lhe indica que essas metáforas são as que indicam movimento, onde *"os símbolos não devem ser julgados do ponto de vista da forma (...) mas, da sua força (59)* ; em Desoille, de onde retira a idéia de *"imagens motrizes"*, ponto de partida psicológico para a classificação dos símbolos; e na reflexologia Detchereviana (60), a noção de *"gestos dominantes"*, utilizado como princípio de classificação.

A reflexologia compreende que há reações inatas no ser humano que têm caráter dominante. Betcherev (61) descobre duas dominantes no recém-nascido humano: a da posição, que coordena ou inibe todos os outros reflexos, ligada à sensibilidade estática; e a da nutrição, relacionada

58) Idem, op. cit. p. 33.

59) Idem, op. cit., p. 34.

60) Idem, op. cit., p. 34.

61) Idem, op. cit., p. 34.

à fome ou ao estímulo externo. A dominante age sempre com um certo imperialismo, é princípio de organização, como uma estrutura sensório-motora. A essas duas dominantes, Durand acrescenta outra, estudada por Oufland (62), também estrutura inata do organismo mas dependente da maturação das conexões nervosas latentes, presente nos vertebrados superiores, que é o reflexo sexual.

Outros autores como Piéron e Piaget vêm apoiar esse ponto de partida encontrado por Durand. Piéron (63) confirma que "*o corpo inteiro colabora na constituição das imagens*"; Piaget põe em evidência que se pode seguir de uma maneira contínua a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motora para a assimilação e acomodação mental, que caracterizam os primórdios da representação. (64)

Resumindo, Durand admite que há uma estreita relação entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas. Compreende as três dominantes reflexas (postural, nutricional e sexual) como malhas intermediárias entre os reflexos simples e reflexos associados, sendo como matrizes sensório-motoras nas quais as representações vêm integrar-se, sobretudo se certos esquemas perceptivos vêm enquadrar-se e assimilar-se aos esquemas motores primitivos, se as dominantes se encontram em concordância com os dados de certas experiências perceptivas. Haveria, portanto, uma dupla motivação na construção do imaginário, uma que parte dos reflexos dominantes ou gestos e outra que parte da cultura ou da percepção; esse encontro daria origem aos grandes símbolos.

62) Idem, op. cit., p. 35.

63) Idem, op. cit., p.36.

64) PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1961, parte I, p. 19:119.

A partir desses pressupostos, podemos ver a importância da discussão proposta por Durand sobre a cultura:

"A cultura válida, ou seja, aquela que motiva a reflexão e o devaneio humano, é, assim, aquela que sobredetermina, por uma espécie de finalidade, o projeto natural fornecido pelos reflexos dominantes que lhe servem de tutor instintivo".(65)

Mesmo que o ser humano seja capaz de um amplo e variado condicionamento cultural, esse condicionamento deve ao menos ser orientado, em geral, pela própria finalidade do reflexo dominante, sob pena de causar uma crise neurótica de inadaptação :

"Um mínimo de adequação é, assim, exigido entre a dominante reflexa e o ambiente cultural. Longe de ser uma censura ou um recalçamento que motivam a imagem e dão vigor ao símbolo, parece, pelo contrário, que é um acordo entre as pulsões reflexas do sujeito e o seu meio que enraíza de maneira tão imperativa as grandes imagens na representação e as carrega de uma felicidade suficiente para as perpetuar" (66) .

Durand, inspirado ainda no etnólogo Leroi-Gourhan, vai compreender a importância do gesto, pois :

"Os objetos não são, no fim das contas, (...), senão complexos de tendências, redes de gestos. Um vaso não passa da materialização da tendência de conter fluidos, na qual vêm convergir as tendências secundárias da modelagem da argila ou do corte da madeira ou da casca (...)" (67) .

Os estudos do etnólogo permitem analisar a polivalência de interpretações dos utensílios. Compreendendo

65) DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa, Presença, 1989, p. 37.

66) Idem, *ibidem*, p. 37.

67) Idem, *ibidem*, p. 38.

que há uma série de tendências que possibilitam uma grande liberdade de interpretações, acentuadas nas transposições imaginárias, Durand explica:

"Os objetos simbólicos não são nunca puros, mas constituem tecidos onde várias dominantes podem imbricar-se. A árvore, por exemplo, pode ser, como veremos, ao mesmo tempo símbolo sazonal e da ascensão vertical, (...). Mais: verificaremos que o objeto simbólico está muitas vezes sujeito a inversões do sentido, ou, pelo menos, a redobramentos que conduzem a processos de dupla negação: o engolidor engolido, a árvore invertida, (..), etc. Esta complexidade de base, esta complicação do objeto simbólico justifica o nosso método que é partir dos grandes gestos reflexológicos para desempear os tecidos e os nós que as fixações e as projeções sobre os objetos do ambiente perceptivo constituem" (68).

Desta forma, Durand parte dos gestos dados pela reflexologia que se desenrolam e orientam a representação simbólica, para uma classificação que, apenas de longe, mantém uma relação com a materialidade dos símbolos, como os quatro ou cinco elementos. De maneira que cada gesto implica, ao mesmo tempo, uma matéria e uma técnica, suscitando um material imaginário e, senão um instrumento, pelo menos um utensílio :

"É assim que o primeiro gesto, a dominante postural, exige as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, de que as armas, as flexas e os gládios são símbolos frequentes. O segundo gesto, ligado à descida digestiva, implica em matérias da profundidade; a água ou a terra cavernosa suscita os utensílios continentais, as taças e os cofres, e faz tender para os devaneios técnicos da bebida ou do alimento. Enfim, os gestos rítmicos, de que a sexualidade é modelo natural e acabado, projetam-se nos ritmos sazonais e no cortejo astral, anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda e a roda de fiar, a vasilha onde se bate a manteiga e o isqueiro e, por fim,

68) Idem, ibidem, p. 38.

sobredeterminam toda a fricção tecnológica da rítmica sexual" (69).

Nesse ambiente tecnológico imediato, Durand propõe reintegrar o que Piaget chama de "esquemas afetivos" (70), ou seja, as relações do indivíduo com o seu meio humano primordial. As motivações do meio familiar se integrariam nas motivações tecnológicas, uma vez que o pai e a mãe apareceriam no universo infantil como uma espécie de instrumento e se deixariam classificar nos dois primeiros grupos de símbolos definidos pelos reflexos postural e digestivo. Importa salientar que, para Piaget, os "esquemas afetivos" eram mais que simples esquemas pessoais, constituindo uma espécie de categoria cognitiva. Torna-se possível, ainda, estabelecer concordâncias dessa tripartição com outros estudos, como, por exemplo, o dos sociólogos Piganiol e Dumézil (71) sobre a Roma Antiga e os Indo-Europeus.

Através desse trabalho, Durand mostra que o imaginário - e as grandes imagens arquetípicas - é formado, em si mesmo, por, no mínimo, três séries de esquemas estruturais (que têm origem nos gestos e nos reflexos dominantes), isomorfos e entre si irredutíveis, já que compreendem três lógicas e ações distintas.

Levando em conta as notáveis convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia, Durand estabelece uma bipartição entre dois Regimes do simbolismo, um diurno e outro noturno, que juntos, contemplam a tripartição reflexológica. Durand afirma que a bipartição e a

69) Idem, ibidem, p. 39.

70) PIAGET, Jean. La formación... , Parte I.

71) Cf. DURAND, Gilbert. As Estruturas ... op.cit. p.

tripartição não são contraditórias e dão conta das diferentes motivações antropológicas. Também a tripartição das dominantes reflexas é funcionalmente reduzida a uma bipartição pela psicanálise clássica, pois a libido em sua evolução genética valoriza e liga afetivamente as pulsões digestivas e as pulsões sexuais, podendo-se admitir uma certa filiação entre essas dominantes. Sendo esta nossa tradição cultural, também Durand opta pela bipartição dessa classificação empírica das convergências arquetipais, onde as dominantes digestivas e sexuais estruturam o **Regime Noturno** do simbolismo em oposição ao **Regime Diurno** estruturado pela dominante postural:

"O Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o Regime Noturno subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, 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" (72).

Os Regimes de imagem são definidos pelo agrupamento de estruturas vizinhas. As estruturas, perceptíveis através do isomorfismo dos esquemas, dos arquétipos e dos símbolos no seio dos sistemas míticos ou das constelações estáticas, são definidas enquanto :

"protocolos normativos das representações imaginárias, bem definidos e relativamente estáveis, agrupados em torno de esquemas originais (...)" (73).

72) Idem, op. cit, p. 41.

73) Idem, op. cit. p. 44.

Diferenciando-se da forma estática, a estrutura incorpora um certo dinamismo transformador:

"essas "formas" são dinâmicas, ou seja, sujeitas a transformações por modificação de um dos termos, e constituem "modelos" taxinômicos e pedagógicos, quer dizer, que servem comodamente para a classificação mas que podem servir, dado que são transformáveis, para modificar o campo do imaginário" (74).

Os Regimes não são agrupamentos rígidos de formas imutáveis, mas sim, motivados pelas características internas dos indivíduos, e pelas pressões históricas e sociais ; mantendo uma relativa autonomia, os Regimes de imagem, ou o Imaginário, realizam-se nas funções de construção da humanidade : de seus sentidos, de seus sonhos, de seus medos, de suas transformações e de seus destinos.

O método da convergência revelou-se fundamental para a organização das Estruturas Antropológicas do Imaginário. No entanto, para a análise do próprio mito - que se alimenta do repertório de símbolos do imaginário - Durand vai desenvolver um método que denomina de mitanálise.

Trata-se de mitanálise, pois refere-se às instâncias míticas que existem de modo latente e difuso na sociedade, e também aquelas que são aparentes, pois mesmo quando o mito é explicitado, a escolha de tal ou qual mito escapa à consciência clara. Este método seria um caminho para delinear os mitos "atualizados" em ideologias, instituições e outros construtos sociais. Sabendo que um mito sempre suscita um contramito ou, pelo menos, outro mito, potencializado, cujas manifestações não são tão patentes quanto as do outro, esse método indica as flutuações históricas e as

74) Idem, op. cit. p. 44.

transformações dos mitos. Resumidamente, a mitanálise permite obter:

"a) o repertório dos mitemas "nucleares" constitutivos de um mito e cujo desgaste significa a transformação, senão, por fim, o esgotamento de um mito;

b) a cronologia dessas transformações e, a partir daí, a incitação a buscar correlações na cultura e nas mudanças sociais;

c) a superposição, as substituições, em suma, as "compensações" de um mito por outro" (75).

Ainda, ao sintetizar os dados acima, seria possível observar o mito dominante, principalmente quando a época analisada é mais longa, ou os mitos que "se compensam" num determinado período histórico. Nesse plano, há dois processos possíveis de transformações : uma transformação induzida pelo mitema patente, passível de atribuição de um emblema substantivo; e, outra, dada pelo aspecto latente, geralmente uma intenção "prática" ou "dramática". Evidencia-se, assim, as modalidades de transformação de um mito, quer por inspiração latente, quer por inspiração aparente. Esse método nos permitiria, assim, conhecer os mitos que atuam em nosso imaginário social, de forma manifesta ou latente, indicando permanências ou transformações sociais.

Durand desenvolveu ainda outro método, a mitocrítica, que significa:

"o emprego de um método de crítica literária (ou artística) em sentido estrito, ou, em sentido ampliado, de crítica do discurso que centra o processo de

75) DURAND, Gilbert. "Sobre a Exploração do Imaginário, seu Vocabulário, Métodos e Aplicações: mito, mitanálise e mitocrítica". In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 11(1/2):243-273, 1985. p. 248-249.

compreensão no relato de caráter "mítico" inerente à significação de qualquer relato" (76).

Forjada da síntese construtiva de diversas críticas, a mitocrítica resume diferentes intenções "críticas", tentando centrá-las nas "formas simbólicas" coordenadas num relato simbólico, no qual realmente se instaura a leitura e se desvendam seus níveis de profundidade.

"Estruturas, histórias ou ambiente sócio-histórico, assim como aparelho psíquico, são indissociáveis e fundam o conjunto compreensivo ou significativo da obra de arte, especialmente do relato literário e, em sentido ampliado, (...) das formas sócio-culturais às atitudes coletivas, passando-se pelas instituições e seus ideários" (77)

Revela-se, assim, um método de enorme riqueza para o trabalho em Educação, já que:

"A "mitocrítica" aborda imediatamente o próprio ser da "obra" no confronto entre o universo mítico, que forma o "gosto" ou a compreensão do leitor, e o universo mítico que emerge da leitura de tal obra determinada. É em tal confluência, entre aquilo que é lido e aquele que lê, que se situa o centro de gravitação desse método (...)" (78).

Metodologicamente, a abordagem da "obra" pode-se dar em três momentos: inicialmente, um levantamento de "temas", por vezes redundantes e obsessivos; a seguir, no mesmo sentido, recolhe-se as situações e a combinatória de situações, personagens e cenários; por fim, podem ser detectadas as diferentes lições do mito, em sua variação no tempo da narrativa (diacronia) ; e as correlações de um tal

76) Idem, op. cit., p. 252.

77) Idem, op. cit., p. 252.

78) Idem, op. cit., p. 252.

mito com as de outros mitos de uma época ou de um espaço cultural bem determinados.

Essa abordagem mitocrítica, por um lado, da "obra" e, por outro, do confronto com o "momento mítico" da leitura e a situação presente do leitor, permite delimitar os "mitemas" (menor unidade de discurso miticamente significativa) e as situações míticas formando um Atlas, dando a conhecer as estruturas profundas da "obra" e as relações de gosto, preferência e escolha que podem existir entre o momento de leitura e o momento da escritura, e podendo explicitar-se os constantes e repetidos reinvestimentos míticos no decurso da história de uma mesma cultura, o que explicaria os diferentes "renascimentos" ou redescobertas. Percebe-se que os gêneros literários e artísticos, os estilos, as modas, as lógicas organizacionais da culturalidade e dos grupos sociais também respondem aos fenômenos de concentração e ressurgências míticas.

"A mitocrítica evidencia, num autor, na "obra" de uma determinada época e de um meio dados, os mitos diretivos, regentes, e suas transformações significativas. Possibilita mostrar como tal traço de caráter pessoal do autor contribui para a transformação da mitologia epocal dominante ou, ao contrário, acentua tal ou qual mito instituído. Mostra, também, (...) que cada momento cultural tem certa densidade mítica onde se embatem, (...), mitos diferentes" (79).

Na mitocrítica, como na identificação do mito, situa-se o mitema, "átomo" mítico de natureza estrutural ("arquetípico" no sentido junguiano e "esquemático" no sentido durandiano), sendo seu conteúdo, indiferentemente, um "motivo", um "tema", um "cenário mítico", "um emblema", "uma situação dramática". Ou seja, no mitema, o "verbal" domina a substantividade; pode manifestar-se e, semanticamente, agir

79) Idem, op. cit., p. 255.

de forma "aparente" (pela repetição explícita de seus conteúdos - situações, personagens, emblemas, etc. - homólogos), ou de modo "latente" (pela repetição de seu esquema de intencionalidade implícita).

Através do método da mitocrítica, pude colher elementos que me permitiram identificar junto aos discursos dos alfabetizados adultos, orais e escritos, as unidades significativas (mitemas) que se repetiram constantemente, numa classificação de intensidades, relacionadas ao ato de apreender ; junto com outros símbolos, delinearam as estruturas profundas do imaginário onde se inscreveram as representações do "saber" e do "não-saber" para esse grupo social (Cap. II).

As contribuições de Durand, situando-se entre as mais recentes correntes epistemológicas - centrada na produção do universo das imagens simbólicas e do mito, que é a forma dinâmico-cultural dessas configurações organizatórias da socialidade - suscita um novo interesse pelas mitologias. Desafia, em particular, aqueles que desenvolvem um trabalho diretamente ligado à construção da subjetividade, como a Educação, a novos olhares sobre seus embates.

Os trabalhos de Durand abrem um infinito leque de possibilidades para responder às questões que me coloquei no início desse trabalho, mas também provoca inúmeras outras perguntas que mostram ter um estreito vínculo com as questões do imaginário na área de Educação de Adultos, especialmente no que toca à leitura e à escrita. Entendo, então, o trabalho que desenvolvi como uma iniciação ao tema, uma contribuição para pensar nos obstáculos epistemológicos que nos impedem de compreender e desenvolver a prática pedagógica ; ainda mais, um trabalho que abre a possibilidade de esboçar uma superação desses obstáculos, através da imaginação criadora do professor.

1.6 Sujeitos e caminhos: descobrindo o "mundo imaginário" dos adultos analfabetos.

"- Se a gente inventa que atrás da porta existe uma mulher, como tu a imaginarias? Como tu achas que ela é?"

- Não sei, eu preciso abrir a porta para ver."
(diário de classe)

Como professora de alfabetização de adultos, desafiada pela tarefa de ensinar as letras, e enfrentando situações em que meus conhecimentos pedagógicos pareciam não dar conta do "real", busquei, então, desenvolver um olhar mais atento e rigoroso sobre as turmas nas quais lecionava, sob a ótica do imaginário, procedimento que fez a pesquisa ganhar corpo : na prática pedagógica das salas de aula.

Os principais sujeitos sobre os quais se debruça essa pesquisa são pertencentes a duas turmas da primeira etapa de alfabetização. Essa turmas são formadas por funcionários da prefeitura: uma exclusivamente de garis (DMLU), e outra de funcionários de várias secretarias (SMAM, SGM, DMLU, DEP). A turma de garis contou com um número médio de oito participantes, na idade de 21 a 45 anos, e a outra turma, de várias secretarias, contou com uma média de 12 participantes, com idades variadas entre 25 e 54 anos.

Participaram, ainda, de algumas atividades outras turmas do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos): uma também da primeira etapa (12 funcionários da prefeitura), e outras duas da segunda etapa de alfabetização (uma de funcionários com uma média de 12 participantes e outra com 20 alunos da comunidade), e uma última turma da pós-alfabetização (5a à 8a série).

Não poderia deixar de citar meus outros cinco anos de magistério em Educação de Jovens e Adultos, cujos grupos

de alfabetização, tanto dos níveis iniciais como finais, vieram, através de seus desafios, a me ajudar a construir o objeto de pesquisa a que me propus nesse trabalho. São as falas desses sujeitos, suas formas de compreensão do "mundo" e do "mundo da leitura", registradas em vários diários de classe, que tem me ensinado, cada dia mais, a perguntar. E suas respostas, quando possível, tornam-se sempre provisórias, "verdades" construídas num espaço e num tempo que são sempre limitados, por isso mesmo, um processo contínuo de busca.

O material colhido e as atividades desenvolvidas nas diversas turmas, muitas vezes foram utilizados apenas de modo indireto neste texto. A necessidade de salientar diferentes questões que emergem do ato de aprender e ensinar tornou a aprendizagem de uma teoria, para mim nova, ainda muito incipiente para largos vãos.

De forma que como pesquisadora e professora, pude desenvolver um trabalho ativo no campo, investigando durante o próprio processo de alfabetização dos meus alunos. Além de compartilhar dos aspectos subjetivos dos grupos em questão em relação à aprendizagem da leitura e da escrita (o que permitia o registro das manifestações mais espontâneas em um diário de classe), também planejava intervenções no grupo, buscando conhecer as representações dos alunos em relação ao próprio conhecimento.

Partindo de uma concepção simbólica da imaginação, *"concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim de conterem materialmente, de algum modo, o seu sentido"* (80), procurava as imagens e representações, portanto os sentidos, trazidos pelos educandos em relação ao "saber" e ao "não-saber", e em

80) DURAND, Gilbert. *As Estruturas...*, p. 41.

relação ao "ser analfabeto" ou "ser alfabetizado" na sociedade em que vivem.

As perguntas que conduziram a pesquisa foram: como se constrói e em que trajetórias se constitui o imaginário do adulto analfabeto em relação à leitura e à escrita? Que estruturas regem ou direcionam as apreensões do mundo letrado pelo analfabeto? A partir de que experiências de vida são construídas suas estruturas simbólicas?

Perseguindo o objetivo de responder a essas perguntas, e também de construir, junto com os educandos, caminhos que permitissem desvelar o mundo simbólico do imaginário em relação à aprendizagem e ao objeto mesmo de conhecimento (a leitura e a escrita), propus alguns trabalhos que considereei significativos para essa pesquisa. Nesse sentido, foram realizadas algumas atividades em sala de aula que me permitiram conhecer as representações dos alunos em relação ao "saber" e ao "não-saber", e as representações em relação a suas histórias de vida, seus desejos em relação à própria aprendizagem e, mesmo, investigar os conhecimentos dos alunos em relação à língua escrita.

Em relação ao "saber" e ao "não-saber", foi proposto a três turmas (duas minhas e outra de funcionários) que escolhessem gravuras de revistas ou que desenhassem figuras que consideravam representativas dos temas propostos, ilustrando e construindo os dois painéis diferentes. Ao final, foi realizada a leitura dessas representações junto com os alunos.

Outra atividade significativa para essa análise do imaginário foi a proposta de continuar o texto "se eu soubesse ler e escrever, eu...". Esse trabalho permitiu trazer as representações do "saber" e do "não-saber" através da própria linguagem escrita, reafirmando a simbologia anteriormente descrita nos painéis, agora sem o uso da

linguagem plástica, e permitindo conhecer os desejos dos alunos em relação a essa aprendizagem.

Também no início das aulas foi feita uma sondagem do desejo de aprender a ler e a escrever: o que gostariam de aprender e porquê? Foi possível nesse momento perceber situações bastante funcionais e práticas, resultantes das necessidades do trabalho e da situação de viver num centro urbano, mas também inúmeras questões de ordem subjetiva como "*deixar de ser burro*", "*ser respeitado*", etc.

Em relação ao conhecimento que os alunos trazem da leitura e escrita, propus duas atividades específicas: uma, que teve, no primeiro momento, a realização de uma pesquisa, feita pelos próprios alunos, sobre os materiais escritos que existem, e, no segundo momento, a realização da atividade de predição desses mesmos materiais (contas, contra-cheque, jornais, livros, revistas, embalagens, cartas e cartões, bulas de remédio) na qual os alunos deveriam imaginar o que poderia estar escrito e porquê; a outra atividade foi a de leitura (predição) de livros variados, de diferentes tamanhos, formas e textos (livros científicos, dicionário, romances, livro de poesias). De forma que pude observar melhor que índices de referência foram utilizados pelos alunos para a predição dos referidos livros.

Além dessas atividades mais específicas, estando na sala de aula, tive a oportunidade de fazer o registros das manifestações dos alunos em relação às mais variadas questões que envolvem o processo de aprendizagem. Então, utilizo-me desses depoimentos espontâneos, registrados nos diários de classe. Também o material escrito, produzido pelos alunos em sala de aula, de forma livre ou sobre temas trabalhados em aula, muitas vezes foram utilizados para a pesquisa, pois relacionavam-se, muitas vezes, ao processo de aprendizagem ou às representações sobre o conhecimento.

Todos esses trabalhos contribuíram na construção das trajetórias das representações da leitura e da escrita que busco desenvolver. Utilizei para tanto, em parte, o método da *mitocrítica* (já delineado antes) para a análise do discurso oral e escrito, de onde recolhi os mitemas, que são as menores unidades miticamente significativas, observando suas redundâncias; e o método da *convergência* desenvolvido por Durand (anteriormente descrito) para interpretar, através das homologias dos símbolos, das imagens ou representações trazidas pelos alunos, os sentidos desses nas *Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Onde o imaginário se dá a conhecer, pela redundância dos gestos, das relações lingüísticas ou das imagens.

Sabendo que a pulsão individual tem sempre um "leito social" no qual se encontra a possibilidade de se manifestar ou se desenvolver, ou os obstáculos contra os quais tem de lutar, pode-se pensar que as simbologias manifestas pelos sujeitos não são puras criações dos indivíduos ou mitologias pessoais, mas a manifestação de "complexos de cultura" (81).

Essa relação que se esboça entre o mundo subjetivo e as intimações do mundo cósmico e social, num acordo que possibilita a construção de determinadas trajetórias do imaginário. Partindo da situação comum de todos os sujeitos estarem em processo de alfabetização, ou seja, de vivenciarem de certa forma uma mesma experiência social, considereei fundamental a reconstituição das histórias de vida de alguns sujeitos, histórias que viriam a salientar as experiências comuns e singulares em relação à língua escrita.

Através das várias biografias dos educandos foi possível reconstruir a trajetória sociológica e histórica

81) Idem, op. cit. p. 36.

desse grupo social: na análise de questões comuns a todo o grupo, nas trajetórias de vida, nas experiências com a escola e a aprendizagem, nas suas crenças e, mesmo, nos sentimentos experimentados em relação a suas próprias vivências ; e os significados simbólicos elaborados.

Para a reconstrução de suas biografias, realizei quatro entrevistas individuais com os alunos (garis) que se dispuseram, principalmente em função da possibilidade de ficar mais algum tempo depois da aula. Essas entrevistas eram semi-estruturadas, ou seja, a partir de um roteiro previamente pensado, iniciava uma conversa com o aluno, solicitando que ele contasse um pouco de sua vida. Na medida em que o diálogo ia se constituindo, buscava colocar as questões dentro do assunto em pauta. Essa forma de entrevista, além de permitir dar conta das questões específicas para essa pesquisa, também permitiu a apreensão das particularidades de cada história individual, aprofundando, sempre que possível, na direção dada pelo próprio entrevistado. Essas entrevistas foram todas gravadas e depois transcritas, a fim de permitir sua utilização.

Na outra turma, como ficava impossível aos alunos permanecer mais tempo na escola para as entrevistas (as aulas eram pela manhã e os alunos deviam voltar logo para seus locais de trabalho), realizei uma entrevista coletiva com todos. Sabendo das limitações, principalmente pelo fator tempo, essa entrevista centrou-se basicamente nas lembranças de suas histórias de vida e suas experiências com a aprendizagem da leitura e da escrita. Foi possível verificar, através dessa atividade, as situações comuns a todo o grupo; de uma forma ou de outra, as suas experiências de vida, as tentativas de aprendizagem da língua escrita, os problemas sociais que enfrentaram desde crianças, as questões do trabalho, todos esses elementos nos remeteram a identificar o problema : estar aprendendo depois de adulto consiste em uma

realidade social não caracterizada por suas dificuldades pessoais, mas por questões sociais de caráter político e econômico.

Os materiais coletados nas entrevistas permitiram-me construir, então, as "histórias de vida e justificativas" e duas histórias "modelos", que se encontram em "Aprender a ler: aula(s) e vida(s)". Minha idéia inicial era construir apenas uma história "padrão", que incorporasse as experiências comuns ou semelhantes, formando uma alegoria das histórias de vida dos adultos analfabetos, contemplando todos os sujeitos participantes dessa pesquisa. O objetivo seria, conforme Marre, de *"reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal"* (82). Ou seja, os relatos seriam compilados agora numa história "típica" de um adulto que "se tornou analfabeto". Mas isso não foi possível porque reduziria pelo menos duas grandes diferenças nas suas experiências de vida: ter vindo da zona rural ou ter nascido na cidade. Em função disso, acabei optando por reconstruir duas histórias de vida, formadas por essas duas grandes trajetórias sociais, as quais, apesar de conterem muitos elementos comuns, refletem particularidades expressivas.

Dessa forma, essa pesquisa permite percorrer as trajetórias do imaginário paralelamente às histórias de vida dos sujeitos, construindo esse complexo mundo da objetividade/subjetividade humana que perpassa todas as instâncias da vida e, especialmente nesse trabalho, o processo de alfabetização de adultos. Através do conceito de Imaginário e dos trajetos antropológicos descritos por Gilbert Durand, procuro, então, observar os sujeitos

82) MARRE, Jacques Leon. "Histórias de vida e método biográfico". In: *Cadernos de Sociologia: Metodologias de Pesquisa*. Porto Alegre, v. 3, n. 3, jan./jul. 1991, p. 89-141.

envolvidos na pesquisa como pessoas em ação, que agem através dos processos de significação construídos na sua interação social, através da imaginação simbólica.

CAPÍTULO II

OS TRAJETOS DO IMAGINÁRIO: HISTÓRIAS DE VIDA E REPRESENTAÇÕES DO CONHECIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Neste capítulo, farei o relato das histórias de vida, inseridas no âmbito do processo da aula; descreverei os conhecimentos que os alunos trazem da língua escrita, incluídos nas compreensões dos adultos sobre suas funções; e exporei as representações dos alunos quanto ao conhecimento da leitura e da escrita, resgatando os sentidos dados ao próprio processo de alfabetização.

A seguir, em "Aprender a ler: aula(s) e vida(s)", procurarei reconstruir uma "aula- exemplo", vista de fora, como um filme, inserindo duas histórias de vida típicas (de um sujeito vindo do meio rural, e de outro, com origem na periferia da cidade). O objetivo é dar uma noção de como acontecem as aulas, reconstruindo o cenário no qual as subjetividades, as experiências de vida, as crenças, os valores e julgamentos, as concepções do mundo e da escrita, vêm emergir, revelando a complexidade das interações pedagógicas e sociais presentes nesse espaço privilegiado de aprendizagem. A professora descrita é a própria pesquisadora, e os nomes dos alunos, nesse e nos outros textos que se seguirão, são todos fictícios.

2.1. Aprender a ler: aula(s) e vida(s):

São 7h45m da manhã. Claudio toma um cafezinho na galeria que dá acesso à escola.

Claudio tem 49 anos, nasceu no interior de Caçapava do Sul. Trabalhou em lavoura desde pequeno, ajudando seus pais e seus irmãos. Sua mãe teve 8 filhos, sendo que dois morreram ainda pequenos, restando quatro homens e duas mulheres. Nem seu pai nem sua mãe sabiam ler. Ele mesmo nem imaginava que existisse a escrita, apesar de ter uma Bíblia em casa. Da Bíblia, só sabia que ali estava a palavra de Deus, que o padre a dizia quando abria a Bíblia, como pôde ver nas poucas missas em que participou quando pequeno. Seu pai tinha um pedaço de terra, mas esse não era suficiente para sustentar a família. Lembra que ia com seus irmãos trabalhar nas lavouras vizinhas. Era duro, chegou a passar fome e frio. Seu pai era muito severo e exigia que trabalhassem de sol a sol. Não dava nem pra pensar em outras coisas, era só trabalho. Apesar de ter visto outros materiais escritos, só quando já era maior é que se deu conta do que era a escrita.

A escola, na verdade, é um conjunto de salas alugadas pela SMED para o SEJA-Serviço de Educação de Jovens e Adultos, no 5. andar de um edifício, localizado na área central de Porto Alegre. São 7h55m : uma senhora que trabalha no 3. andar abre a porta central do prédio. O edifício é praticamente só comercial, mas há também pessoas que ali residem. Alguns alunos esperavam pacientemente na escada do

edifício a abertura da porta central do prédio, entre eles, José.

José nasceu na Santa Casa, em Porto Alegre, no ano de 1965. Seu pai veio do interior ainda moço e aqui se casou. Tem nove irmãos, entre homens e mulheres. Um deles "sofre da cabeça, não escuta direito", isso por causa de uma pancada dada por seu pai em sua cabeça. Seu pai chegou a ser importante, foi cobrador da Carris no tempo dos bondes. Depois, não sabe bem porque, o pai começou a beber. Aí a família ficou sem dinheiro e teve que se mudar de onde vivia. Arrumou uma casa em outro lugar e partiu. Mudou muito, quatro, cinco casas e, mesmo assim, não dava certo. Viveu na Lomba do Pinheiro, em Alvorada e no Cristal, lugares de que se lembra. Dessa forma, José não conseguiu parar na escola, quando começava a pegar as letras, pronto, já se mudavam outra vez, e depois, demorava até conseguir vaga de novo.

Aguardando a abertura da porta, os alunos comentam o frio da noite passada e o álcool que acenderam no banheiro para aquecer o banho ; ou contam sobre um assalto que presenciaram no dia anterior, sobre o pivete que queria levar sua pasta ao descer do ônibus, o dinheiro que na metade do mês já se acabara. Alguns estão com roupinhas ralas e leves, nada adequadas para a temperatura, encolhidos pelo ventinho frio que, quase todos os dias, sopra nesse ponto da rua. Outros ainda vem de chinelo de dedo, com os pés roxos de frio ; não que não tenham calçado, porque todos ganham umas botinas no trabalho, parte do uniforme, mas porque nunca se acostumaram a usar calçados, criados de pé no chão, "prá fora", o sapato torna-se incômodo, parece amassar os pés. Ainda na rua, os "adolescentes", pertencentes às turmas de jovens, se empurram na calçada, brincam uns com os outros, meninas de batom, saias curtas e pernas arroxadas, meninos com jaquetas de brim jogadas sobre camisetas mais longas e

deformadas. Duas professoras esperam também para que, enfim, possam entrar.

Claudio nunca foi à escola. O que sabe, aprendeu com os filhos. Consegue assinar o nome e ler algumas palavras. Sua esposa também não sabe ler, mas todos seus filhos estudam. Um deles teve que abandonar a escola, sofre dos nervos, e Claudio o mandou para o interior passar uns tempos, o médico disse que era bom. Quando veio para Porto Alegre, Claudio viu o quanto fazia falta o estudo. Não sabia nada como as coisas funcionavam. Chegou a ser retirado pela polícia de um banheiro público feminino onde entrou, sem saber dessa separação. Não conhecia as sinaleiras e as placas, mas com o tempo foi aprendendo. Quando lhe ofereceram o curso de alfabetização pela prefeitura, decidiu-se a estudar. Achava que já estava muito velho e por isso nunca procurou uma escola antes. Agora era diferente, era um curso só prá adultos, junto com seus colegas de trabalho. Claudio tem vontade de saber mais, de ler as linhas de ônibus, de saber preencher as fichas no trabalho, quem sabe, até fazer um concurso e subir de cargo.

Aberta a porta, todos sobem. Quatro alunos se dirigem para a sala 11 onde estuda um grupo de funcionários em início do processo de alfabetização, a chamada Etapa I. Novos comentários do frio, da viagem em pé no ônibus lotado, da doença da esposa ou do filho, do problema de ser CLT e não ter direito a licença-prêmio. Aldo pede um papel para limpar a mesa cheia de grãos de borracha da aula da noite anterior. José diz que vai ao banheiro e sai. A professora ao mesmo tempo que escuta a conversa, prepara o material que será utilizado na aula. Chegam mais dois alunos: Graça e Ivaldo. Ivaldo está meio irritado, entra falando que perdeu o ônibus e teve de ficar 20 minutos na parada, com todo o frio,

esperando o próximo. Alguns comentam que seu casaco é bem grosso, protege bem do frio. Ele olha com certo orgulho para seu próprio peito, mostrando que o casacão é da SMAM, mas que isso não aparece porque retirou com acetona os enormes emblemas que antes estampavam a frente e as costas do casaco. Por isso, foi repreendido no serviço, mas como tinha ensinado a seus colegas a técnica de retirar o emblema, hoje quase ninguém mais usava o emblema em seus casacos.

Claudio lembra da sua casinha que, graças a Deus, conseguiu comprar. Sua casa fica em Guaíba e tem de viajar mais de uma hora em pé para vir ao centro. Nessa hora, o ônibus está sempre lotado, isso que sai às 6h30m de casa. Parece que a vida é sempre sofrimento, é uma longa estrada de dor. Só a morte, talvez, poderá trazer o descanso que tanto sonha.

A professora retoma o tema que o grupo vem estudando: o trabalho. Hoje iniciarão, no primeiro momento, a leitura de uma poesia que trata do tema.

José trabalha desde pequeno, fazia tudo que aparecia. Capinava, ajudava nas obras, ajudava a fazer pinturas. Sempre arrumava algum servicinho para ajudar sua mãe, principalmente depois que ela se separou de seu pai. Houve trabalhos de que gostou muito, um deles era o de vender o Correio. Também gostou do tempo que ajudou num armazém, sua função era de entregador de ranchos, mas sua vontade mesmo era de ficar atrás do balcão, alcançar as mercadorias que os fregueses pediam, fazer os pacotes amarrados com barbante e anotar no caderninho o valor das compras. Até hoje sonha em ter "um negócio", uma venda que seja dele, assim não dependeria mais de nenhum patrão. Mesmo assim, acha que está muito bem. Melhorou muito depois que entrou para a prefeitura. Há

pouco tempo conseguiu comprar duas pecinhas separadas, no mesmo terreno, uma para ele e outra para sua mãe.

Foi solicitado a um dos alunos que encontrasse o dia de hoje num calendário fixado na parede. O aluno, depois de localizar no calendário, escreve a data no quadro com constantes observações dos outros alunos: falta uma letra, o ano vem depois do mês , o dinheiro não chegou nem até o meio do mês . Novamente, a professora explicita a atividade que será desenvolvida nesse momento, agora distribuindo cópias de folhas contendo a primeira parte da poesia "O operário em construção" de Vinícios de Moraes. Os alunos vão tentando decifrar a escrita do texto, sozinhos ou em pequenos grupos, puxados por um ou outro aluno que não consegue fazer uma leitura silenciosa. É visível a expressão de dor no rosto de um alunos, devido ao esforço da leitura ; com bastante frequência, algum apresenta dor de cabeça.

Aos poucos, outros alunos vão chegando, totalizando onze, já perto das 9 horas. Uns dão "bom-dia" e logo se engajam na proposta ; outros chegam barulhentos, contando o motivo do atraso ou comentando algum fato: o curativo do pé que teve de trocar no posto de saúde ou a noite mal dormida, uma notícia dada na TV ou algo que tenha observado na rua ou no trabalho. Por vezes, os comentários são fofocas do próprio trabalho: "viu a briga da mulher do Sérgio com a outra que estava de namoro com ele?" ; "...e a reunião da capatazia como terminou? O chefe deu uma bronca no capataz...". A Neusa entra na aula sempre beijando a professora e dando a mão a todos os colegas, pergunta sobre o fim de semana de cada um, sobre os filhos, a esposa, e já sai contando de si mesma, do que fez, de como vão os filhos, etc.

Claudio, quando pequeno, sofria de umas feridas nos braços, o que lhe tirou parte do movimento de um deles, pois atingiu seu ombro. Permanecem ao longo

dos braços profundas cicatrizes deixadas pelas feridas. Desde pequeno sofria desse mal e só foi se tratar lá pelos nove anos porque sua avó pediu. Sua doença aconteceu por causa de um feitiço de sua tia contra sua mãe. As duas irmãs haviam brigado quando sua mãe se casou. Lá fora acontece muita assombração, tem gente que vira porco ou cavalo, tem alma penada e lobisomem. Claudio acredita em Deus e agora é crente. Sua mulher é que o levou à igreja. Esse também é um motivo pelo qual deseja aprender: para ler a Bíblia.

Os alunos continuam a ler o texto e a professora vai auxiliando cada um conforme suas necessidades: um precisa identificar as letras que não conhece no alfabeto e depois juntar o som das letras à palavra que está tentando ler, outros apresentam dificuldade nos dígrafos ou nas sílabas com mais de duas ou três letras, outros ainda mesmo conseguindo decifrar, não conseguem interpretar o que leram.

O que Claudio sabe, aprendeu com os filhos. Sabe assinar seu nome e consegue ler palavras simples. O importante de saber ler e escrever é para não ser passado pra trás. Muita gente já lhe enganou, fizeram assinar papéis que ele nem sabia pra que. As pessoas que sabem ler e escrever se aproveitam dos que não sabem. Mas Claudio não quer aprender por isso, ao contrário, quer saber para ajudar os outros, aí ele será melhor ainda, será uma pessoa boa.

O grupo já elaborou uma idéia da temática do texto, seja porque leu, seja porque ouviu as conversas sobre o mesmo entre os colegas. Dada esta leitura geral inicial, também reconhecidos o título e o Autor da poesia, resolvem ler em conjunto. Para isso, a professora solicita que as linhas sejam numeradas para que a leitura seja melhor acompanhada por todos.

Os alunos que já lêem tomam a dianteira e vão decifrando o texto para o resto do grupo que acompanha. A professora vai aos poucos salientando algumas palavras, perguntando o que entendem por tal ou tal palavra, solicitando aos alunos que digam com que letra começa ou termina certa palavra. Ao chegar ao primeiro ponto final, é pedido aos alunos que contem o que leram nessa parte do texto: "Era ele que erguia casas onde antes só havia chão". Escuta-se as respostas: "é um pedreiro que constrói casas..." , "ele estava sozinho, fazia tudo sozinho..." , "era um operário que trabalhava sozinho para conseguir ganhar um pouco mais..." , "ele não fazia alicerce porque fazia as casa em cima do chão..." .

Depois de sair da lavoura, pois faltava trabalho, Claudio conseguiu emprego em Caçapava, na construção civil. Trabalhou muitos anos em obras, inclusive ajudou a construir a usina de Candiota. Mas, as obras sempre ficavam prontas e começava um novo itinerário em busca de emprego. Assim, decidiu-se a vir para Porto Alegre, tinha 24 anos. Pegou uma firma de construção que trabalhava em várias cidades. Esteve em Novo Hamburgo e São Leopoldo por algum tempo, até que sofreu um acidente, foi atropelado, e nunca mais se recuperou direito. Voltou a Porto Alegre e conseguiu emprego na prefeitura, primeiro no DEP e depois na SMAM. Fez de tudo, desentupiu esgotos, ajudou na colocação de canos, mas agora é porteiro na SMAM.

A professora propõe uma nova leitura da frase buscando a compreensão: "Ah, ele não estava sozinho, era só chão que tinha antes..." , "Antes não tinha nada, aí ele fazia as casas, porque não podia fazer onde tinha mato..." . Passam então adiante, continuando a leitura: "Como um pássaro sem asas ele subia com as casas que lhe brotavam da mão..." . O grupo entende: "o operário fazia tudo com as mãos..." , "eu

sei como é, já trabalhei na construção, a gente tem que pegar com a mão..." , "a gente usa a mão pra fazer tudo...". Relida essa parte do texto, dizem: "se não tem asas, não pode voar...". A professora retoma a experiência de alguns alunos que trabalharam na construção civil e indaga o que acontece com o operário quando as paredes de uma casa ou de um edifício vão subindo. Os alunos, depois de vários depoimentos, conseguem se dar conta de que a expressão usada é uma metáfora para falar dos operários que vão subindo na medida que o prédio vai sendo erguido. O texto segue com o mesmo tipo de trabalho, e a última frase lida é: "Como tampouco sabia que a casa que ele fazia sendo a sua liberdade era a sua escravidão.". Muita discussão sobre essa parte do texto acontece: "Ele não se governa, tem que cumprir os mandamentos do patrão que nem nós..." , "ele era escravo do trabalho, não ganhava nada...", "ele só tinha liberdade depois da largada do trabalho...".

José chegou a trabalhar numa empreiteira de limpeza. Só depois do quartel é que pode entrar para a prefeitura. No trabalho se considera um bom trabalhador e considera que cada um tem seu ritmo, cada um produz no seu ritmo, mais rápido ou mais lento. Ele cumpre suas funções dentro do seu horário, não fica além da hora, não é puxa-saco. Quer aprender a ler para ser capataz, para comandar os outros. Esse sim é um cargo de respeito, as pessoas obedecem às ordens do capataz.

São trazidas várias situações que os alunos consideram como escravidão e/ou liberdade de seus próprios trabalhos, estimulados pela discussão referendada pela professora: "tem chefe que acha que a gente é escravo, manda até trabalhar em dia de chuva..." , "esse negócio de bater o cartão, de controlar o pião em tudo, pra mim é escravidão, tem capataz que não deixa a gente parar nada pra descansar...", "a gente é quase escravo por causa do salário

que não dá nem prá comer...", "eu acho que é liberdade porque agora eu ganho meu dinheiro e não fico dependendo de homem nenhum pra fazer o que eu quero...", "não ter emprego é ainda mais escravidão...".

Alguns alunos reclamam pela merenda, "a discussão estava boa e até passou da hora", comentam outros olhando para o relógio e anunciando: 10 horas e 15.

José acredita em Deus e acha que existem bruxarias. Conheceu uma bruxa quando pequeno. Descobriram que a mulher era bruxa porque ela deixava a vassoura atravessada na porta. Mas não gosta de se meter nisso. Sua mãe é que teve de desfazer um serviço que jogaram em cima de sua casa, era um sal grosso queimado. Vai às vezes no batuque, mas só pra se proteger, pois não faz maldade prá ninguém. Quem sabe escrever já pode fazer trabalho pro outro, jogar o nome da pessoa na encruzilhada.

Alguns alunos ajudam a buscar as bolachas, colocam a água para esquentar num rabo quente, põe sobre a mesa o café e o açúcar. Um aluno comenta que o açúcar está no fim, que é preciso organizar o café, fazer uma vaquinha, comprar o que falta. Cada um vai preparando seu copo, pegando umas bolachas. Enquanto isso, falam sobre o ocorrido ontem na capatazia: "pegaram os dois embaixo do cano, que mau exemplo o capataz...", "vai pegar uma doença dentro do cano, o melhor é ir pro Motel Star...", "aqui é brabo, só dá boca grande, tem que ir longe..." ; "passa ali, professora, ao meio-dia, só prá ver, tá todo mundo embaixo da árvore...", "pior é que ela vai levar um pau do marido, semana passada já apanhou...", "não vou dizer que o meu marido não dá, porque todo homem fica meio louco...largar esse prá pegar outro pior?...já disse que fico com ele...".

José não gosta de se meter na vida dos outros, como muita gente faz, inventando fofocas, se metendo com a mulher de outros. Ele não, não gosta de misturar sua vida com o trabalho. Apesar de que, há alguns meses atrás, não conseguiu. Acabou namorando uma colega de trabalho, mais velha que ele, e a engravidou. José pulou fora na hora, nem sabe se o filho é dele. Por sorte, ela foi transferida de seção e nunca mais a viu. Os colegas é que brincam com ele, perguntam se não vai assumir o filho. José sonha em ter uma mulher, mas só quando for mais velho. Chegou a viver com uma e não deu certo. Pensa que as mulheres querem casar só pra não trabalhar mais. Mulher prá ele, só trabalhando. Não consegue nem ajudar sua mãe como gostaria, como vai sustentar ainda uma mulher e filhos?

Chegam alunos de outras turmas que também estão no intervalo: "olha o tênis que ganhei de aniversário...", comenta um, da turma de jovens da comunidade. Uns alunos saem, vão visitar colegas do serviço que estudam em outra turma, outros vão fumar no corredor que dá acesso à entrada das salas, outros ainda ficam parados no corredor interno, olham os cartazes, olham o movimento, conversam com colegas. Na aula, comentam sobre o colega que está de licença, quebrou o braço e precisará se operar. Outro puxa a professora para um canto para contar que não sabe o que fazer, seus sogros não querem mais que ele, sua mulher e seu filho continuem morando com eles, está desesperado, onde vai viver ?

Claudio acha a cidade violenta. É difícil criar os filhos aqui. Mas para o interior não dá prá voltar, não tem serviço, não tem recursos; aqui pelo menos seus filhos estão estudando e os mais velhos já têm trabalho. Seu sonho é poder aumentar sua casa para quando seus filhos casarem, terem onde morar. Se conseguisse dar um cantinho prá cada um...!

Já são mais de 10h30, a professora começa a guardar a merenda, alguns que estão por ali pegam os copos para lavar. Mais alguns minutos e começam a se acomodar, alguns ainda estão fora da aula, no banheiro ou fumando. A professora retoma o texto lido, pergunta se estão gostando da poesia e o que puderam pensar de novo, através do texto.

José gosta de olhar revistas que achou na rua e que guarda em sua casa, achou muito livro bom também, mas como não sabe ler... Já comprou revistinhas em quadrinhos, acha mais fácil de entender. Olha de vez em quando o jornal, gosta de ver se tem algum conhecido nas páginas policiais. Também gosta de ver os preços dos aparelhos de som, dos revólveres e das bicicletas. Era tudo o que queria comprar. Sabe bem o valor do dinheiro, aprendeu os números bem cedo na vida. Tem uma TV preto e branco onde gosta de assistir "Tela quente", também assiste o "Fantástico" no domingo. Tem ainda um Walkman que, quando tem pilha, leva para o trabalho. Escuta o Sérgio Zambiasi e programas de música. Gosta de Rock e música sertaneja. Tem alguns amigos com quem sai às vezes para ir ao "som" perto de onde mora. Só aí bebe uma cervejinha, porque não gosta do pessoal que recebe e fica bebendo todo o dia, depois nem vão trabalhar no dia seguinte. Além disso, já viu muita maldade, uns roubam dos outros quando esses estão bêbados. Mesmo lá onde mora, não dá prá chegar muito tarde. Pode acontecer que "as turmas" estejam na rua e peguem o "cara" só pra fazer gracinhas. Se pudesse viveria num apartamento mais perto do centro. Num edifício sim, estaria com gente boa, aí não tem bandidos como na vila em que mora.

Os alunos falam que estão gostando: "tá bom, a gente pode pensar a situação do operário...", "as pessoa não dão valor pro operário, mas ele faz tudo...", "dá prá aprender sobre a escravidão...". Enquanto isso, chegam os

alunos que ainda não haviam retornado do intervalo. A professora propõe que o grupo continue a ler a parte seguinte da poesia na próxima aula. Os alunos aceitam sem comentários. Depois, desenha no quadro um boneco com chapéu de operário com balãozinhos de pensamento, como aparece nas revistinhas em quadrinhos, e pergunta o que significa aquilo. Descoberto que se trata de um operário pensando, instiga os alunos a imaginarem o que ele pode estar pensando e, a seguir, a escrever o que imaginaram. Grande parte dos alunos se coloca na situação do trabalhador, inclusive, ao escrever o texto, escreve "eu penso", mesmo com interferência da professora que chama a atenção de que se trata "dele", do operário e não do próprio aluno. Outros, principalmente depois da interferência, conseguem se deslocar e escrevem "ele". Alguns textos produzidos foram os seguintes: "Eu estou pensando na minha família, na rua suja. Eu tenho que botar o lixo no carrinho. Eu estou pegando o saco. Eu estou pensando nos meus amigos" (28 anos), "Ele está pensando se vai trabalhar ou se vai ficar parado. Ele vai prá casa, descansar. Ele vai dormir" (35 anos), "Ele está pensando no futuro prá frente Brasil. Não podemos parar de trabalhar, que nós temos a obrigação de trabalhar em qualquer tipo de trabalho" (42 anos), "Ele está pensando na vida, na aula boa" (38 anos), "Ele está pensando nas férias, viajar, ir prá fora e levar o menino" (41 anos), "Itamar pensa só nele. Ele está embolsando o dinheiro do povo" (23 anos).

Claudio se considera muito sério e responsável com a família e com o trabalho. Não vai nunca a festas. Seu maior divertimento é ficar em casa, construindo um muro, arrumando um telhado, fazendo sempre algum serviço. Nem televisão gosta de ver. Escuta um pouco de rádio para saber as notícias. Gosta também de pegar o jornal, não entende tudo mas já dá para saber alguma coisa. Para Claudio, os políticos só estão aí para

roubar o dinheiro dos pobres, não acredita nas eleições nem no plano Real. Pelas notícias descobriu que a miséria existe em muitos países e isso faz parte do destino das pessoas, o destino de Deus, da sorte e do azar de cada um.

Pouco mais da metade do grupo consegue realizar a atividade por si próprio, os outros só produzem com a ajuda da professora, ou porque não conseguem organizar a idéia ou porque não sabem como escrever. Aos poucos, alguns vão terminando, esses devem reler o que escreveram e modificar o texto caso achem necessário.

As coisas escritas são verdadeiras para Claudio. Não se pode escrever mentiras ou coisas falsas, isso não é certo. Afinal, foi Deus que ensinou as letras pra Moisés e Moisés ensinou aos discípulos, assim as pessoas aprenderam a escrever.

A grande maioria dos alunos terminou de escrever, já está na hora de sair, quase 11h30m. Alguns alunos que tem pressa já arrumaram suas pastas e perguntam se podem ir embora. A professora diz que sim, enquanto auxilia ainda um aluno que está terminando, outro aluno fica esperando, quer mostrar o seu texto antes de sair. A professora avisa a todos que se querem sair, já está na hora. Alguns dos alunos que saem vão até a professora e estendem a mão, dizendo: "tchau, bom fim de semana prá senhora". A professora retribui. Ficam quatro alunos ainda na sala.

Os irmãos mais novos de José conseguiram aprender a ler e a escrever. Nessa época, a mãe se separou e eles pararam por um tempo de se mudar. Sua mãe não é alfabetizada. José sente-se realizando um sonho, sempre pensou que um dia descobriria o que aqueles sinais estariam dizendo. Apesar que sua avó, antes de

morrer há uns cinco anos atrás, disse para José que ele seria um bom trabalhador mas que nunca aprenderia a ler. Às vezes José pensa nisso e duvida da sua capacidade de aprender.

Um aluno está terminando seu texto e os outros ficam conversando sobre vários assuntos: *"a fulana queria estudar mas o chefe dela não deixa..."*, *"vai ter reunião no sindicato prá ver se dão um aumento prá nós..."*, *"meu marido é muito bom prá mim, ele põe todo dinheiro dentro de casa..."*, *"eu namoro bastante na rua, agora dei uma parada por causa da AIDS..."*, *"tu é louca de andar com outros caras, e se teu marido descobre?"*.

Trabalho encerrado, todos descem juntos no elevador, sempre conversando sobre uma coisa ou outra. Lá embaixo saem dois pra um lado dizendo que pegam o ônibus no mercado, outro sai correndo para a Salgado Filho, não quer perder o almoço: *"até segunda!"*, exclamam por fim.

2.2 Que conhecimentos trazem os alunos da língua escrita?

Os educandos adultos trazem conhecimentos muito diversificados da língua escrita, resultado de suas diferentes experiências de vida anteriormente vividas em relação à linguagem.

Encontram-se na primeira etapa da alfabetização desde aqueles que não conhecem nenhuma letra, até outros que já descobriram a escrita alfabética da língua, mas que ainda não possuem um domínio mínimo da produção textual e da leitura compreensiva. Para os fins desse trabalho, não se faz necessário conhecer, em maiores detalhes, a classificação dos alunos nas etapas estabelecidas pelo SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos), o que incluiria também todas as outras áreas do conhecimento. Gostaria, no entanto, de

ressaltar essa diferença ao tratar das concepções da escrita (psicogênese da alfabetização) e do conhecimento mais global da escrita, seus sentidos, seus usos, suas funções sociais.

Esperaríamos que aqueles que possuem um maior domínio da concepção alfabética, interagissem mais com a língua escrita e, portanto, ampliassem seus conhecimentos sobre os diversos usos e funções da mesma. Mas nem sempre é assim. Apesar dos alunos com concepção alfabética terem, provavelmente, vivenciado mais vezes intencionalmente o objeto da linguagem, nem por isso, numa relação de causa e efeito, têm um maior conhecimento da língua escrita. **A que materiais escritos tiveram acesso esses educandos? Que situações de aprendizagem foram por eles vivenciadas ?**

Ao serem perguntados "por que aprender a ler e a escrever?", pode-se ver mais explicitamente as necessidades e desejos que levam esses adultos a buscar se alfabetizar. Revelam ainda, de certa forma, o conhecimento que têm da língua e seus usos e funções. As necessidades que mais aparecem em suas falas se relacionam com funções de informação e orientação, possibilitadas pela leitura dos signos lingüísticos: leitura do jornal, do nome da rua, das cidades, do telefone.

Depois, é explicitada a possibilidade de ascensão social proporcionada pelo domínio deste saber: melhoria do serviço, possibilidade de ingresso no quadro de funcionários (trabalhadores CLT), aumento de remuneração (mudar de faixa no plano de carreira). Com a mesma frequência, o conhecimento da leitura e da escrita aparece como facilitador do próprio trabalho que realizam: leitura do nome das ruas (garis), leitura do nome das praças e árvores (funcionários da SMAM), leitura dos contra-cheques, leitura de planilhas de trabalho e dos boletins da prefeitura.

A seguir, o "porque aprender" é relacionado ao "ser alguém" e ao "ser alguma coisa", que pode ser relacionado com aspectos que envolvem também a subjetividade dos sujeitos em questão, ao revelarem sua baixa auto-estima, seja pelo não-saber, seja pelo trabalho que desempenham. Por último, a necessidade de aprender está relacionada aos desejos de comunicação: ler e escrever cartas; e de lazer: ler gibis.

Esses dados nos levam a crer que a necessidade de aprender a ler e a escrever está relacionada apenas ao seu uso de caráter prático e funcional, como possibilidade de ingresso às informações dadas pela sociedade letrada, como instrumento de vida.

Outra atividade realizada foi a de "portadores de texto" : os alunos deveriam dizer, sobre vários materiais escritos, "o que é esse material, o que pode estar escrito e por que está escrito". Demonstraram conhecer bastante bem os textos de caráter informativo e funcional: caixas de remédio, bulas, embalagem de vários produtos, contas, contra-cheque, etc. Conhecem bem seus conteúdos e sabem fazer predições muito aproximadas dos textos impressos. Do jornal, conhecem todas as suas partes, no entanto, se confundiram ao ser trocado um pequeno texto de jornal com o de um romance. Para eles, não havia diferença na linguagem do jornal e de um livro, como foi explicitado por eles mesmos. Os alunos se justificavam dizendo que "qualquer livro pode falar de notícia e qualquer jornal pode ter histórias". Isso pode demonstrar um conhecimento bastante apurado do conteúdo dos textos, mas, por outro lado, pode também evidenciar a pouca familiaridade com diferentes linguagens que podem ser empregadas nos textos escritos, principalmente em livros.

Em função das questões acima, em outro momento propus que eles dissessem "o que poderia estar escrito?" em diversos livros que consegui reunir: dicionário, livros científicos, romances, livro de poesia, livro de histórias.

Eram livros que continham desenho na capa ou dentro dele, livros sem desenho, livros de diferentes tamanhos, livros com diferente disposição interna dos textos.

Depois de um tempo de manuseio e observação dos livros pelos alunos, foi lançada a pergunta "o que pode estar escrito?". E as respostas dos alunos vieram em primeiro lugar das leituras feitas através dos desenhos que os livros continham: livros de histórias do passado (escravos, guerras), histórias de outros países e lugares (Inglaterra, Egito, Amazônia), histórias do presente, sobre o gaúcho ou sobre um cavalo, e livros explicativos sobre o corpo humano, sobre as estrelas, a lua e o sol, sobre bichos, plantas, saúde e alimentos.

Nos livros que não apresentavam desenhos, os alunos buscaram outros índices para a leitura: a cor da capa indicava um livro sobre o mar ou sobre a história do Estádio Olímpico; o número "4" da edição indicava que o livro deveria ser da quarta série ; o livro grande e grosso (dicionário) deveria ser a Bíblia, "as Escrituras" ; a disposição interna do texto indicava que se tratava de pequena história (livro de poesia) e, no caso do texto do dicionário, deveria tratar de listagem de cidades, de países, ou de políticos.

Também houve alunos que responderam diferentemente, demonstrando uma experiência mais ampla com os livros. Esses poucos estão estudando no SEJA há mais tempo. Conheciam o dicionário, reconheceram o livro de poesia e afirmaram que alguns poderiam ser romance e/ou uma história inventada. Mas, a quase totalidade dos alunos se manteve na leitura anteriormente descrita e afirmaram que essas histórias eram todas verdadeiras, que não poderiam ter sido inventadas.

Ao serem questionados: "o que poderia estar escrito" sobre tal história ou tal tema, em geral as respostas dadas se revelaram bastante limitadas: "nem

imagino", "explica...", "conta a história...". De certa forma, a leitura, principalmente das imagens, pareceram ser bastante redutoras, ou seja, pareceram resumir o conteúdo do texto. Se na capa do livro havia um cavalo, o livro falava de cavalos, e, no máximo, contava a história de um cavalo. Se apareciam alimentos numa ilustração do livro, tratava-se da alimentação, de explicar o que se deve comer. Só quando se tratava de um tema que eles pareciam dominar melhor é que a possibilidade de outras coisas estarem escritas surgia, como se deu no caso da "história dos escravos" e, mesmo assim, porque esse livro continha vários desenhos, possibilitando a criação de uma história sobre aqueles.

Perguntando ainda **"quem poderia ter escrito esses livros?"**, pode-se ver como as respostas dadas são sempre próximas ao tema discutido no conteúdo dos livros: se o livro trata do mar, foi um marinheiro que escreveu; se trata de cavalos, foi o dono do cavalo; se trata de histórias do passado, foi um homem que viveu a história; se trata de algum tema de conhecimento científico, foi alguém que estudou o tema; mas se for a Bíblia, foi Deus ou Moisés e, para poucos, os apóstolos.

Retomando a leitura do conteúdo dos livros feita pelos alunos, a leitura sobre imagens se mostrou bastante limitada, reduzindo o conteúdo do texto à imagem explicitada. Quando a busca era por outros indícios, a procura era de certa forma a mesma, traduzir a cor, a forma do texto, o tamanho do livro a algo conhecido, numa imagem, e, da mesma forma, o conteúdo do texto tornava-se reduzido a essa imagem.

Retomando a pergunta: **"que conhecimentos trazem os alunos da língua escrita?"**, percebemos que esses são principalmente conhecimentos de ordem bastante funcional, ligados à necessidade prática de informação e orientação, exigidos pela própria organização da sociedade urbana e da organização do trabalho dentro de uma instituição. Esse tipo

de leitura é realizada, quando possível, mesmo sem o uso dos signos lingüísticos, pois é desenvolvida através da leitura de imagens, como no exemplo dado na leitura dos livros. Só que nesses casos apresentados, tanto a linguagem escrita como as imagens são reduzidas por uma leitura "semiótica" restrita, ou seja, eles estão representando algo que não está presente, e que no entanto só tem um significado: o de informar o que é. É o caso das funções explicitadas pelos alunos, "contar uma história, como aconteceu" ou "explicar o funcionamento do corpo humano", no caso dos livros, da mesma forma que se lê uma conta de luz para saber o quanto se deve pagar, ou ver na porta do banheiro um ramo de flores que indicam que o banheiro é feminino. A própria Bíblia é lida desta forma, num sentido totalmente literal: "Deus diz que os pecadores vão para o inferno", "Deus criou o mundo em sete dias", "fez a Eva da costela do Adão".

2.3 Histórias dos adultos

Para a seguinte análise foi utilizado todo tipo de material que dizia respeito ao tema: depoimentos orais espontâneos, entrevistas individuais e coletivas, atividades desenvolvidas em aula e textos produzidos pelos alunos.

Os adultos que estão em processo de alfabetização poderiam ser classificados, objetivamente, de acordo com os depoimentos dos próprios alunos, em três grandes grupos: os que nunca estiveram na escola; os que estiveram mas permaneceram pouco tempo; e os que estiveram na escola por muito tempo, mas sempre fracassaram, entre esses, os que estiveram em classe especial.

Os adultos que nunca estiveram na escola são, em geral, os que moravam no interior, de famílias de pai e mãe analfabetos. No resgate de suas lembranças com a língua

escrita, foi possível verificar que alguns só descobriram os sinais gráficos quando jovens, como disse uma aluna: "eu nem via as letras, nem pensava o que eram esses risquinhos" (40 anos). Outro aluno: "não sabia nada. Lá fora, a gente só trabalhava..." (53 anos). Mas há outros, talvez pela própria experiência urbana, que afirmam: "eu sabia que ali estava escrito, que aquilo queria dizer alguma coisa" (28 anos).

Parece que, apesar de muitos desses adultos carregarem os estigmas de "serem burros", "analfabetos", como eles mesmos dizem, incorporando essa parte do imaginário social, tais adjetivos são amenizados e justificam sua não-aprendizagem pela não passagem pela escola: "Eu morava em Caçapava do Sul. Nunca me levaram na escola. O homem era ruim pra mim (Não vivia com a família)" (55 anos); "Fui impedida de ir a aula pelo pai, ele achava que a gente queria aprender só pra mandar bilhetinho pros rapazes" (45 anos); "Nunca fui na escola porque tive que ajudar meus pais na lavoura" (27 anos). Por outro lado, é preciso também ressaltar o fato de alunos não terem freqüentado a escola e, no entanto, terem uma concepção alfabética da língua escrita, motivo esse de orgulho que revela uma vontade muito grande em saber o que dizem as letras: "eu nunca estive na escola e aprendi. Qualquer um pode aprender, mas tem que querer. Eu ia numa vizinha e ficava perguntando as letras, assim fui aprendendo..." (42 anos).

Os adultos que permaneceram pouco tempo na escola e que, em outros momentos, justificavam sua não-aprendizagem principalmente pelo estigma da "burrice", aqui mudam seus discursos:

"Eu cheguei a ir na escola, mas por pouco tempo, a escola era longe daonde eu estava morando com a minha mãe, era muito longe para mim poder estudar. No interior era muito difícil" (38 anos); "Quando eu era pequeno, a mãe morava nessa zona, aí né, nós fumo pra Alvorada, aí botava num

colégio hoje, aí pegava e trazia do colégio que tinha arrumado e daí ia pra outro bairro, quando nós tava quase aprendendo a ler, aprendendo as letras né, aí não adiantava, trocava de lugar, mudava muito, nós não parava, aí não conseguia parar no colégio" (28 anos).

Quanto aos adultos que permaneceram **mais tempo na escola**, suas justificativas são: "Eu fiquei um bom tempo no Grupo e depois fui pro Carlos Gomes, o colégio, mas não aprendi, as professoras lá eram a Neli e a Gori, elas eram muito brabas, não ensinavam a gente, só mandavam fazer as coisas..." (31 anos). Do mesmo aluno: "Quando fui na escola, não aprendi. Na colônia tinha que trabalhar". Este aluno, quando instigado a continuar a escrever o problema que havia enfrentado com as professoras e que antes justificava sua não-aprendizagem, diz que não pode, tem medo que as professoras venham saber: "não dá, elas tão lá, elas já tão velhas mas continuam no colégio, eu vi elas quando fui prá lá..."

No caso dos alunos que passaram pela **classe especial**, eles explicam: "eu tive em classe especial, tive um monte de coisa assim, né. Na classe especial eu tive condição de acompanhamento, mas no começo, eu fui na primeira série, tudo, mas depois da primeira série, eu não consegui acompanhar, me deu um clarão, sumiu tudo, agora que eu tô tentando conseguir..." (25 anos); "A professora não dava aula. Brincava com as tintas. Brincava com os alunos. Brincava na aula." (35 anos). O que se pode ver nesses depoimentos, orais ou escritos, é que há uma **compreensão por parte desses alunos de classe especial de que "ali não era aula"**, ou seja, não era um lugar de aprendizagem. O primeiro aluno expressa que "agora" está tentando aprender, o tempo da classe especial era para o acompanhamento de outras questões. O segundo aluno afirma que esse era um lugar somente de brincadeiras e, ao ler sua produção na aula e sendo

questionado pelos colegas sobre o assunto, diz: "é, só brincava com as tintas, botava as mãos na tinta e se enchia de tinta por tudo, aí fiquei...afogado nas tinta...".

Apesar de inúmeros momentos registrados em que os alunos dizem que são "burros", "analfabetos" (no sentido pejorativo), em que afirmam "sofrerem da cabeça", "sofrerem dos nervos", e assim vários outros adjetivos que, a princípio, demonstrariam sua baixa auto-estima, e que pareceriam também justificar suas não-aprendizagem, ao serem questionados especificamente sobre o tema, não é essa a visão que parecem ter realmente de si mesmos. Parece-me que suas exclamações como "eu sô burro mesmo, professora" acabam sendo mais uma defesa diante das dificuldades da aprendizagem que acontecem na situação de aula, ou seja, uma forma de justificar seus erros naquele momento, mas que parecem não justificar plenamente suas não-aprendizagens. Como foi explicitado por um aluno: "nós somos burros porque somos analfabetos". Isso quer dizer que: **estão na condição de burros** ; essa situação de "não-saber" é que lhes coloca nessa posição. No mesmo sentido, coloco a exclamação de um aluno durante a classe: "agora vou deixar de ser burro", dito no momento em que se esforçava por produzir um texto.

Quer dizer, apesar de todas as denominações negativas referidas a si mesmos pelo alunos, essas não parecem incorporadas como se fossem inatas ou características de suas individualidades, mas sim, relacionais a nós letrados, no sentido de ser mais um "estado" do que uma essência de seus seres. Por outro lado, poderíamos pensar que, se eles não acreditassem na sua capacidade de aprender, provavelmente não estariam aí. Parece-me importante que, se por um lado, há realmente a questão da baixa auto-estima, por outro, ela não se coloca como dominante quanto à possibilidade de aprender ou não, tanto que nenhum dos alunos justificou sua não aprendizagem devido a essas

"desqualificações de suas capacidades" ; ao contrário, as dificuldades sempre foram alheias a eles, sempre questões de ordem externa os impediram de aprender. Provavelmente, porque, em outros espaços de suas vidas sociais, sejam valorizados devido às suas qualidades enquanto pessoas humanas, capazes de trabalhar, amar, ser amigo, honesto, etc.

Como é possível compreender esse cotidiano, essas histórias de vida, essas explicações sobre o aprender/não aprender, trazidas pelos adultos analfabetos ? A proposta que farei de análise é, antes de mais nada, um recorte possível, utilizando a via do imaginário.

2.4 Os trajetos do imaginário: representações do conhecimento da leitura e escrita

Retornando às categorias do Imaginário através de Durand , organizadas dentro de uma lógica compreensiva (que de forma alguma significa uma hierarquia ou caminho de uma única via), podemos seguir, através de seu método das convergências e das homologias, as trajetória do imaginário dos adultos em processo de alfabetização em relação à leitura e à escrita, envolvendo as representações do saber e do não-saber.

Para tanto, também faço uso do método da mitocrítica, quando retiro os mitemas dos discursos orais e escritos dos alunos. Essas unidades semânticas, os mitemas, junto com as imagens plásticas construídas em painéis, sobre o "saber" e o "não-saber", forneceram os símbolos, os esquemas e os arquétipos que permitiram reconstruir as Estruturas Antropológicas do Imaginário : agora, trajetórias imaginárias dos adultos analfabetos em relação ao conhecimento da leitura e da escrita.

2.4.1 Representações do não-saber: o cego

"Uma vez que as trevas se ligam à cegueira, vamos encontrar nesta linhagem isomórfica, mais ou menos reforçada pelos símbolos da mutilação, a inquietante figura do cego" (1).

O símbolo mais frequente entre as representações do "não-saber" é, sem dúvida alguma, o do cego. Representado através de desenhos, de gravuras (uma pessoa com venda nos olhos), e constantemente explicitado nos depoimentos orais, não só entre esses adultos, mas também entre outros grupos sociais ao pensarem o analfabetismo, a figura do cego aparece como o arquétipo desse "não-saber".

O símbolo do cego se coloca dentro do Regime Diurno do Imaginário, Regime da antítese já que "não há luz sem trevas", enquanto a noite conserva sua existência simbólica autônoma. É sobre esse fundo de trevas que, mais adiante, veremos se desenhar o brilho vitorioso da luz.

A cegueira relaciona-se diretamente com a escuridão, o negrume, o preto (cor da venda que tapa os olhos), o que caracteriza a valorização negativa do arquétipo do cego. A cor negra tem sempre uma valorização negativa. Significa obscuridade, demanda depressão e tristeza, e mesmo "de angústia da angústia" (2). O fim do dia, a meia-noite, a escuridão da noite aparecem como terrificantes, povoados de seres maléficos:

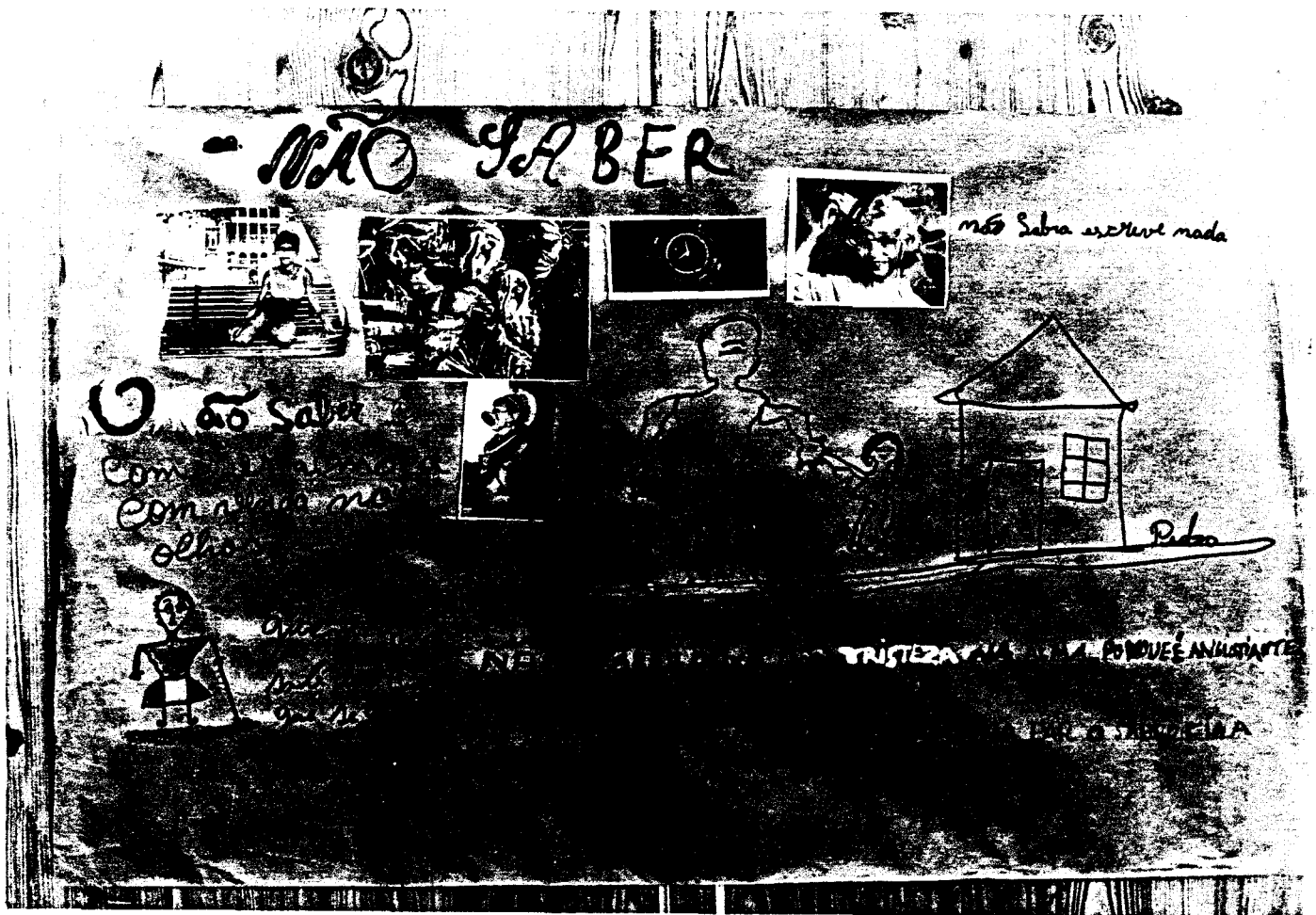
"Esta imaginação das trevas nefastas parece ser um dado primeiro, opondo-se à imaginação da luz e do dia" (3).

1) DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa, Editorial Presença, 1989, p. 67.

2) Idem, op. cit., p. 65.

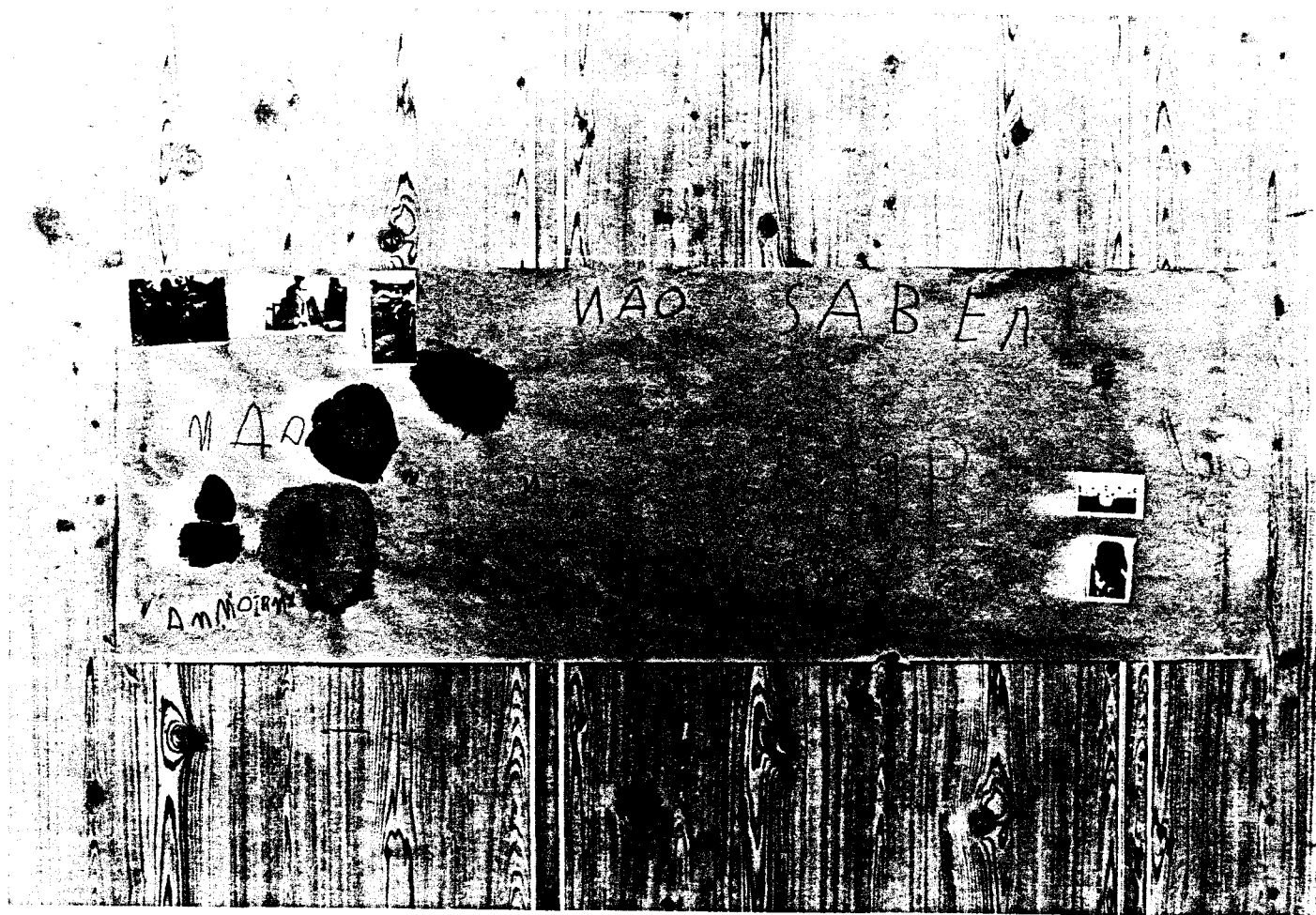
3) Idem, op. cit., p. 66.

Símbolos do "não-saber"



Símbolos Principais: os olhos vendados, a mulher cega, o cego sendo conduzido por uma criança, o dinossauro, o relógio.

Símbolos do "não-saber"



Símbolos principais: o vazio, as manchas de tinta, o rosto com capuz, a guerra.

Daí as trevas noturnas constituírem-se o primeiro símbolo do tempo. O isomorfismo das trevas com o tempo o coloca dentro da primeira face do Regime Diurno, onde a angústia diante do devir faz a imaginação projetar uma infinidade de características negativas nos signos da escuridão.

A figura do cego, agora relacionado com o processo de alfabetização e de representação do "não-saber", parece ligar-se a uma espécie de enfermidade da inteligência. Vários alunos revelam: "*se eu soubesse ler e escrever, eu seria mais inteligente*". Aos olhos desse Regime de Imagem, a cegueira é associada à insignificância, à caducidade e mesmo, à loucura, o inconsciente possui um matiz degradado, é uma consciência decaída (4). Ser analfabeto é não ser inteligente, também sobredeterminado pelo imaginário social de nossa civilização que associa escolarização com inteligência.

Interessante notar que, no painel, um dos cegos representados é carregado pela mão por uma criança, o que nos indicaria uma ambivalência contida nesse símbolo. A criança representaria a luz que guia o cego, eufemizando o arquétipo do cego ao propor a conciliação desse com o jovem da luz.

De qualquer forma, a negrura é um mal e, de acordo com Durand, é sempre valorizado negativamente por estar associado ao tempo nefasto. Seria o símbolo de um temor fundamental do risco natural. O escuro, as trevas, a noite mostram-se isomorfos dos símbolos do tempo pois "*a noite negra aparece como a própria substância do tempo*" (5): a

4) Idem, op. cit., p. 68.

5) Idem, op. cit., p. 66.

noite voraz, irracional, lugar da agitação, a própria "atividade" desencadeada pela falta de limite das trevas. O tempo que consome, corrói, se agita caoticamente e nos ameaça como as trevas.

Relação do tempo com as trevas que ainda pode ser sobrederminada pelo próprio fato de se tratar de adultos que já "perderam muito tempo", que já não tem tanto tempo para aprender, nem para usufruir desse saber ; alguns permanecem anos para "alcançar a luz", ou seja, demoram muitos anos para se alfabetizar.

Na mesma convergência dos símbolos das trevas vamos encontrar o vazio representado e explicitado pelos alunos na leitura do cartaz do "não-saber" : o vazio que significa a ausência de luz, "o nada", e, novamente, a escuridão.

Aparecem ainda, na representação do "não-saber", manchas de tinta, figuras sem forma definida, símbolos da obscuridade, que poderiam ser da própria água negra e hostil descrita por Durand. Duplicação substancial das trevas e também "*substância simbólica da morte*". A água sombria animaria todos esses símbolos caracterizados como **nictomorfos**, pois o seu caráter heraclitiano, esse convite à viagem sem retorno, sendo epifania da desgraça do tempo, seria o esquema que resumiria o movimento daquilo que, pelo seu negrume, nos escapa.

Um aluno diz que "*acabou afogado na tinta*" ao comentar sua experiência de escola, o que nos reenvia para esse caráter da água maléfica representada pela tinta. Esse seria um aspecto secundário da água noturna, no qual o tema do afogamento é acompanhado por um sentimento de incompletitude que se manifesta por imagens de mutilação:

"*ficamos inteiros quando nos afogamos?*" (6). O afogamento, tema de pesadelos, mostra uma profunda e estreita relação com as lágrimas, das quais deriva, e com a tristeza, pois seria "*matéria de desespero*".

Se o Imaginário segue sua própria lógica no sentido profundo de suas motivações, compondo as estruturas antropológicas no movimento de seus trajetos, o momento da alfabetização, por sua vez, vem se integrar a essa construção simbólica, sobredeterminando essas mesmas estruturas. Assim, através da leitura dos símbolos trazidos pelos alunos diante do "saber" e "não-saber", junto ao processo de aprendizagem, podemos conhecer a atitude imaginária tomada pelos alunos adultos em relação a esse conhecimento.

Seguindo essa mesma forma de análise, encontramos ainda a gravura de dinossauros como representante do "não-saber". O dinossauro se coloca como símbolo *teriomorfo*. De acordo com Durand, os símbolos com características animais se mostram bastante comuns, pois formam uma camada profunda da imaginação:

"O animal apresenta-se, (...), como um abstrato espontâneo, objeto de uma assimilação simbólica, como mostra a universalidade e a pluralidade da sua presença tanto numa consciência civilizada como na mentalidade primitiva" (7).

Os símbolos animais podem ter valorizações negativas e também positivas, além de poderem ser sobredeterminados por características particulares que não se ligam diretamente à animalidade. Há sempre uma polivalência semântica ao nível do objeto simbólico. O importante para essa reflexão é a necessidade de se procurar o primeiro

6) Idem, op. cit., p. 71.

7) Idem, op. cit., p. 52.

sentido abstrato espontâneo que o arquétipo animal em geral representa. Este resumo abstrato espontâneo do animal é constituído pelo esquema do animado, isso quer dizer que é o movimento que provoca a inquietação, mais do que sua presença formal ou material. Durand nos mostra como a criança pequena ou mesmo os animais são mais sensíveis ao movimento rápido e indisciplinado, o que gera a inquietação.

O esquema da agitação, do fervilhar da larva, da formiga ou do gafanhoto, traria o movimento anárquico que, imediatamente, revela a animalidade à imaginação e dá uma aura pejorativa à multiplicidade que se agita (8). A agitação iria de par com a metamorfose animal, sentida numa repugnância primitiva que, racionalizando-se, constituiria o arquétipo do caos:

"O esquema da animação acelerada que é a agitação formigante, fervilhante ou caótica, parece ser uma projeção assimiladora da angústia diante da mudança, e a adaptação animal não faz mais, com a fuga, que compensar uma mudança brusca por uma outra mudança brusca. Ora, a mudança e a adaptação ou a assimilação que ela motiva é a primeira experiência do tempo" (9).

As primeiras experiências de mudança (nascimento, desmame) parecem ser as primeiras experiências dolorosas da infância. Essas valorizações negativas do movimento brusco se aproximam da fuga rápida, da errância, da perseguição, ligadas ao esquema da fuga diante do Destino, e vão relacionar, por uma série de isomorfismos dos símbolos, um vasto bestiário que abrange todas as culturas com suas especificidades animais. É através desses símbolos animais que também esses vão ser animados pelo esquema da boca devoradora, onde chegaremos ao conhecido bicho papão, a todos

8) Idem, op. cit., p. 54.

9) Idem, op. cit., p. 54.

os Ogres, simbolizando o terror diante da mudança e da morte devoradora.

Muitos alunos afirmam que "mudariam" se soubessem ler e escrever. O processo de aquisição da leitura e da escrita representa, então, uma mudança, quase sempre definida como melhor: "*eu seria mais alegre*"; mas também é geradora de incertezas: "*se eu soubesse, eu seria outro, mas não sei como seria...*".

Retomando o símbolo representado, o dinossauro, possível substituto do dragão, ele parece ser sustentado tanto pelos esquemas do arquétipo animal como pelos da noite, combinados. Considerando-o, aqui, numa valorização negativa (pela fala dos alunos: "*ele é feio*"), pressuponho o terror, as repulsões sentidas diante deste animal, onde parecem convergir e se cruzarem, como no arquétipo do Dragão, a animalidade vermífera e fervilhante, a voracidade feroz e o aspecto viscoso, escamoso e tenebroso da água espessa e negra, isomorfa das trevas.

Há ainda um último grupo de símbolos animados pelo esquema da queda, reveladores dessa primeira face do Regime Diurno da Imagem. A queda, solidária das trevas e da agitação, constitui para a consciência a componente dinâmica de qualquer representação do movimento e da temporalidade. Ligada ao tempo vivido, é experiência dolorosa que incita à imaginação, ao impulso para cima. Também símbolo da punição, "*a queda de Adão*", o esquema da queda é tempo nefasto e mortal, associado à moralidade, sendo que há uma feminilização na queda moral.

Se o movimento de ascensão, logo a seguir, aparecerá como uma das marcas mais fortes dessas representações do conhecimento, acentuando o medo da queda, também essa ascensão aparece nas entrelinhas das buscas dos alunos em se alfabetizar: "*Quem não sabe ler e escrever, não*

entra mais pra prefeitura", "eles estão exigindo que a gente saiba ler...", "a pessoa que não sabe, não tem mais chance..." , "só vão botar de capataz, quem sabe ler". A queda parece vir, aqui, representada pelo medo de uma exclusão social ainda maior: "ninguém quer ficar prá trás", como eles dizem.

Através do método da convergência proposto por Durand, encontramos na análise dos símbolos representantes do "não-saber", os símbolos da cegueira e das trevas (o cego, as manchas, o vazio, o afogamento nas tintas), o simbolismo animal (dinossauro) e os símbolos da queda. Símbolos esses reveladores da angústia diante do tempo. Os símbolos animais reenviam ora para o aspecto irrevogavelmente fugaz, ora para a negatividade insaciável do destino e da morte ; e os símbolos nictomorfos, sob o signo das trevas, sobredeterminam a valorização temporal já que, como a água profunda e negra ou a água que corre, sempre nos escapa.

O momento da alfabetização de adultos se mostra assim, no seu "não-saber", profundamente animado por esses esquemas relacionados ao tempo, que são a revelação dessa angústia, do medo da mudança, do medo do escuro que esconde seus monstros devoradores (como o tempo devora seus filhos) e da queda, como experiência da mudança e do tempo, sobredeterminada pela possibilidade de exclusão social.

Podemos, assim, compreender um pouco mais dessa sobre-determinação temporal que se revela no "não-saber" pelo próprio fato de serem esses alunos, adultos que têm pressa, que têm pouco tempo, que "perderam tempo", que estão adquirindo um saber que se coloca fora da "idade própria", e que, portanto, trazem no seu imaginário em relação ao não-saber, esse eixo fundamental da temporalidade. Dentro da cultura ocidental e da modernidade, tanto o saber como o tempo são hipervalorizados, reenviando para a construção

desse trajeto do imaginário, ou atitude da imaginação diante do "não- saber".

Passaremos agora para a análise dos símbolos do "saber" que, no lugar de render-se à inversão de valores ou mesmo de conduzir-se à antífrase, continuarão combatendo a morte e o tempo, endurecendo ainda mais as antíteses simbólicas, polindo com precisão e eficácia as armas que utiliza contra a ameaça noturna. Isso porque

"... a hipérbole negativa não passa de pretexto para a antítese" (10) ; ou seja, "figurar um mal, representar um perigo, simbolizar uma angústia é já, através do assenhoreamento pelo cogito, dominá-los" (11).

Dessa forma, a imaginação atrai os perigos ao terreno onde poderá combatê-los, sendo os símbolos e esquemas do "saber", a seguir, contrapontos dos primeiros (do não-saber), complementos catalisadores das representações da leitura e escrita.

2.4.2 Representações do saber: o olho

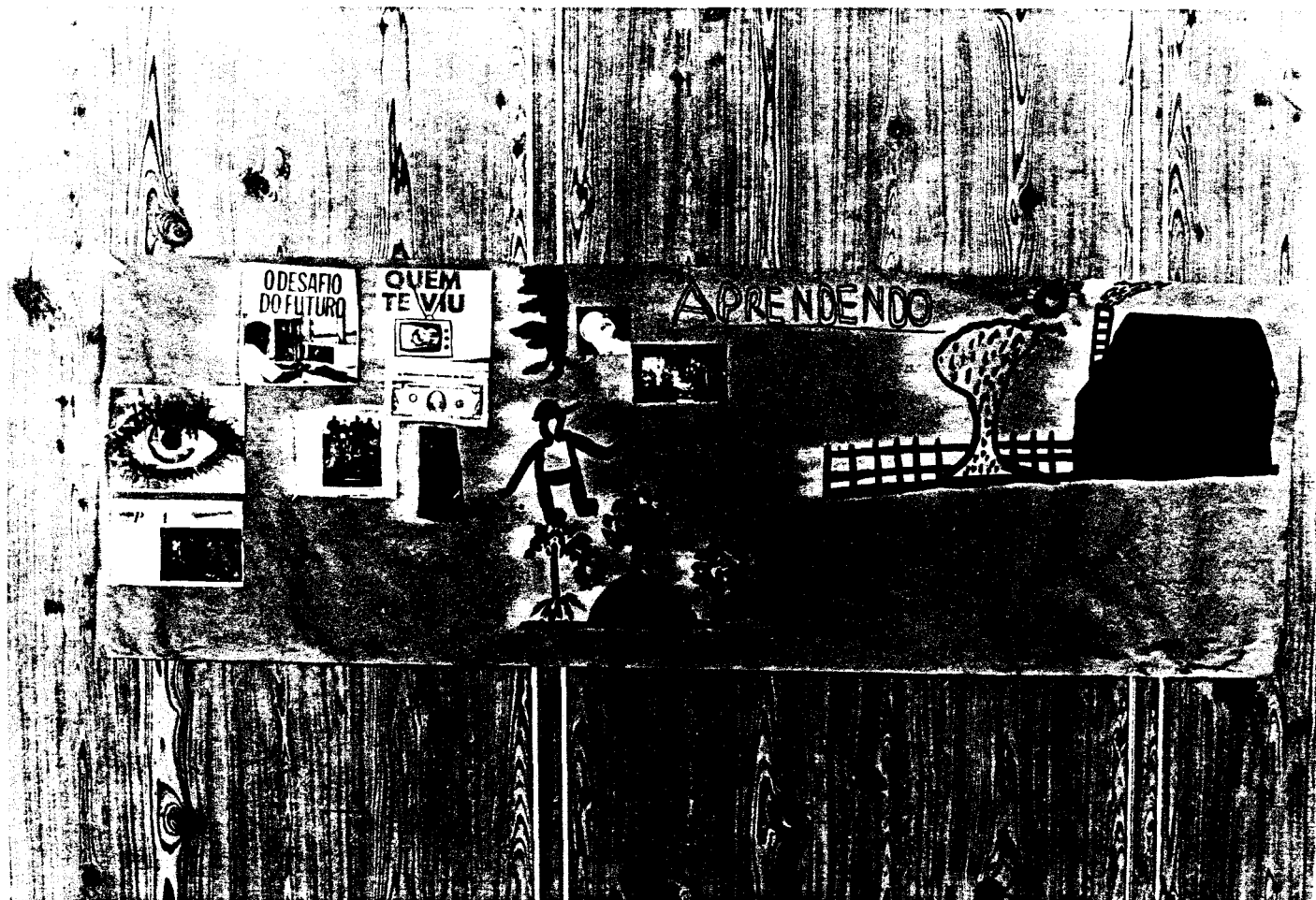
"Precisamente porque são antitéticos da confusão temporal é que se organizam (..) em torno de um esforço de separação, de segregação. Este esforço pré-racional está já na via dos processos habituais da razão e as dominantes visuais - dominantes da sensorialidade mais intelectual - ligam-se cada vez mais estreitamente às dominantes motoras" (12).

10) Idem, op. cit., p. 87.

11) Idem, op. cit., p. 87.

12) Idem, op. cit., p. 88.

Símbolos do "saber"



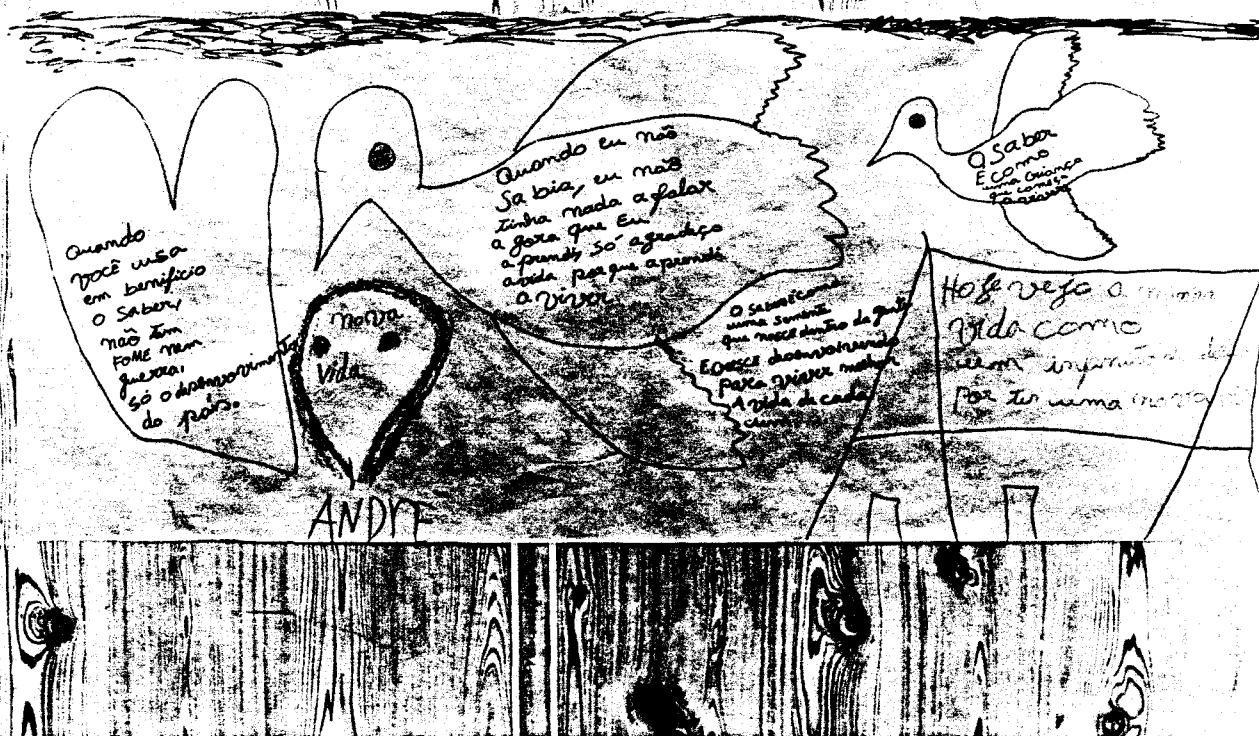
Símbolos principais: o olho, a televisão, o computador (tecnologia), o dinheiro, a guerra, pessoas importantes (P. C. Farias, um grupo de americanos), as plantas, as árvores sobre o monte, o exército, a casa junto a cerca.

Símbolos do "saber"



Símbolos principais: a televisão, o relógio, pessoas importantes (Itamar Franco, Fernando Collor, Rosane Collor, o casal feliz, o homem dentro de um avião), a árvore frutificada, os livros.

Símbolos do "saber"



Símbolos Principais: os pássaros voando.

"É a mesma operação do espírito que nos leva para a luz e para a altura" (13).

Na verticalização há sempre a valorização positiva dos símbolos, seja por relacionar-se com uma significação ativa e espiritual, seja por ligar-se diretamente com a experiência humana da postura ereta. Dessa forma, valores "elevados" e conceitos de verdade vêm acompanhados de imagens dinâmicas da ascensão.

Como contrapontos das representações do "não-saber", vemos esboçar-se com grande intensidade as representações do "saber", ligadas, em primeiro lugar, ao esquema ascensional. São esses: a árvore, a árvore sobre o monte, o pássaro, dinheiro e pessoas importantes, como o presidente da república.

Esses símbolos marcariam o levante, dado pela simbolização verticalizante, contra o tempo e a morte que apareceram anteriormente relacionados com as representações do "não-saber". Marcam também uma ruptura de nível, tornando possível a passagem de um modo de ser a outro, ajudando-nos a compreender a fala dos alunos: "seria outra pessoa se soubesse ler e escrever", "eu seria um outro ...(diz seu nome), um outro...(seu nome) que sabe, esse aqui não sabe".

A ascensão como gesto dinâmico encarna a simbologia da árvore, que embora seja bastante ambígua, aqui vem convergir, ainda mais por estar sobre o monte, nos símbolos de elevação (a montanha sagrada. os montes como lugar das divindades) e também como símbolo de potência.

Há, na frequência dos lugares altos, o processo de gigantização ou de divinização, inspirados pela altura ou ascensão, ligando-se ao esquema luminoso-visual por um lado,

13) BACHELARD, Gaston. Apud DURAND, op. cit., p. 88.

ascensão: *"melhorar na vida", "ser melhor", "subir na vida"*. Essas falas se referem, em primeiro lugar, à possibilidade de ascensão social, mas também vêm carregadas de um sentido moral: *"eu ia ser muito melhor, ia ajudar ainda mais as pessoas", "ia tratar melhor as pessoas"*. Mas não só isso, os desejos se relacionam também com o poder ou potência: *"eu queria ser importante", "ganhar mais", "eu seria chefe", etc.*

Se a intenção do vôo é sinônimo da ascensão, o alto é sempre inacessível ao homem, o que explica o processo de gigantização da divindade e também dos "grandes" homens, que podem ser traduzidos, talvez, nos políticos de hoje. Retornando assim para os isomorfismos do simbolismo acima trabalhado.

Resumindo essa constelação de símbolos, verificamos que as representações do "saber" se colocam no trajeto das estruturas antropológicas relacionadas com a verticalização e a ascensão, significando profundamente a reconquista da potência perdida e uma oposição à queda, anteriormente representados pelo "não saber".

Agora, da mesma forma que os símbolos anteriores se contrapunham à queda, os símbolos da luz vêm se opor ao terror das trevas, o olho vem se opor à cegueira. Há toda uma relação bastante clara entre elevação e iluminação, sendo que: *"É a elevação luminosa do sol que valoriza positivamente o sol"* (16).

O olho, símbolo representante do "saber" na visão dos alunos, associa na representação profunda dos trajetos antropológicos, o olho-olhar e a transcendência, reunindo o "ver" e o "saber" num complexo que mostra a ligação entre Pai, autoridade política, e o imperativo moral. Nas palavras

16) Idem, op. cit., p. 105.

de Alquié, citado por Durand: "Tudo é visão, e quem não compreenderia que a visão só é possível à distância? A própria essência do olhar humano introduz no conhecimento visual alguma separação..." (17). Agora, a clareza, o ouro, o sol, a iluminação, resumidos no halo luminoso que combate as trevas, parecem deslocar-se para o olho: "é normal que o olho, órgão da vista, seja associado ao objeto da visão, ou seja, à luz" (18). A visão, de acordo com Durand, sempre suscita intenções intelectuais, senão morais.

Da mesma forma, vemos associar-se a palavra à luz: "a palavra que luz nas trevas". Encontra-se, aí, um isomorfismo da visão e das palavras, sendo que estas podem ser representadas indiferentemente de forma visual ou fonética. Isso é o que acontece em inúmeros exemplos dados por Durand, como os que se referem aos mantras de várias culturas. Há, então, completa reciprocidade entre a palavra e um signo visual: são as palavras mágicas na voz de um curandeiro, mas também o nome escrito deixado numa encruzilhada, confessado por alguns alunos, que demonstram o isomorfismo das palavras com a luz e sua homologia com a potência.

A palavra é isomorfa da luz e da soberania do alto em numerosas culturas, sendo aqui, sobredeterminada pela nossa sociedade, como se viu no sentido atribuído pelos alunos ao poder da escrita, relacionado tanto à inteligência e à luz, como também à potência, seja ele mágico, seja ele possibilidade de exercer um cargo de poder.

Assim, compreendo outros símbolos representativos do "saber": a televisão e os livros. Ora, os livros mostram-

17) Idem, op. cit., p. 106.

18) Idem, op. cit., p. 106.

se claramente representantes do saber, sendo que a palavra, como já foi dito, mas agora enfatizada na linguagem escrita, tão valorizada em nossa cultura, é a luz que nos tira da ignorância e nos eleva. E é o poder do saber que nos faz pessoas importantes, com o imperativo moral de nos tornar melhores, demonstrado no comentário de uma aluna sobre as pessoas ruins, ao ver um edifício: *"não pode ser que eles briguem como a gente na vila, esses são gente que não podem ter maldade..."*.

Durand analisa que a intelectualização dos símbolos e a lenta transformação do semântico em semiológico seguem bem a via da filogênese evolucionista que privilegia, na espécie humana, os dois atlas sensoriais: visual e audiofônico. Nenhuma imagem resumiria melhor esse fato que a televisão e sua valorização na vida do homem moderno. A TV, mais que se ligar intimamente com a visão e a audição, significa a ampliação desses sentidos. Não é por nada que, em alemão, diz-se *"fernsehen"* para *"ver televisão"*, o que significa *"ver longe"*. Do ponto de vista dos alunos, esse aparelho é o que lhes permite estarem informados do mundo, saberem o que acontece, conhecerem outros lugares, etc. A TV é, assim, luz que ilumina seus desconhecimentos, poder que lhes permite saber, olhar que se afasta para verem o mundo à distância e que lhes permite distinguir os acontecimentos.

Essa constelação da luz liga-se, portanto, ao verticalismo ascensional: *"o mesmo isomorfismo semântico agrupa símbolos da luz e os órgãos da luz, quer dizer, os atlas sensoriais que a filogênese orientou para o conhecimento à distância do mundo"* (19). Mas os perceptos visuais e audiofônicos são sublimação abstrata do percepto

19) Idem, op. cit., p. 110.

que veiculam, exigindo, mesmo no domínio do imaginário, a clareza acompanhada de processos de distinção.

Sendo a intenção da transcendência sempre imaginada num confronto de seus contrários - a ascensão contra a queda, a luz contra as trevas - faz-se necessário analisar esse caráter belicoso do esforço verticalizante e ascensional. A transcendência aparece sempre armada. Há sempre o perigo de cair nas trevas ou no abismo. É preciso estar sempre alerta para modificar a ordem de um destino. É necessário um descontentamento para buscar a audácia do gesto.

Parece necessário encontrarmos o herói capaz de tamanhas proezas, junto a suas armas de combate. Vemos, nos painéis, a figura da guerra que traduz, de certa forma, essa luta. Porque alfabetizar-se, como estamos vendo, é a luta da luz do "saber" contra as trevas do "não-saber", é a ascensão à luz e ao poder contra a queda da exclusão. Suas armas serão cortantes como a espada, capazes de separar o bem do mal, símbolo de potência e de pureza.

Mitologicamente, o combate já está revestido de um caráter espiritual e mesmo intelectual, como nos ilustra Durand nos seus múltiplos exemplos. Agora, reservo ao educando adulto esse lugar do herói. Em inúmeros depoimentos, vemos essas declarações de luta, de esforço, na procura de construir esse conhecimento: *"é uma luta estudar"*, *"a gente tem que se esforçar muito para um dia chegar lá"*, *"tudo o que eu aprendi foi com muita batalha"*, *"não é fácil a gente estudar depois de adulto. Acho que prás crianças é melhor, elas não precisam trabalhar, nem tem outras preocupações"*, *"a gente já tá com a cabeça dura, tem que fazer muita força prá entrar alguma coisa"*. Poderíamos dizer que sua espada é o lápis que segura com tanto carinho? Não seriam, a preocupação e o temor exagerados com o erro, uma constante batalha para não cair nas trevas do não-saber?

Como último símbolo para essa análise, trago a imagem de uma casa, junto a uma cerca, como representação das armas do herói. É interessante constatar que a casa, um símbolo bastante ambíguo por conter elementos da intimidade, aqui aparece junto a uma cerca, revelando a intenção de defesa contida na representação. A cerca marca uma separação, é promoção do descontínuo, sendo, portanto, arma de defesa do nosso herói, delimitando um espaço de proteção e não de intimidade, como poderíamos pensar.

Por fim, podemos fazer uma leitura, indagando se as representações dadas pelos educandos adultos ao "saber" e ao "não-saber" seguiram trajetórias que acompanham, direta ou indiretamente, as trajetórias antropológicas do Regime Diurno descrito por Durand.

Essas trajetórias puderam ser divididas em duas grandes partes: a primeira, relativa às representações do "não-saber", ligadas ao drama humano da experiência do tempo e ao medo da morte; e a segunda, trazendo nas representações do "saber", imagens reveladoras da luta pela ascensão à luz e ao poder, pois, através do movimento de elevação, a humanidade busca melhor enxergar, melhor distinguir para assim também poder combater e dominar seus inimigos e afastar os perigos que as trevas reservavam. A própria história da palavra e da escrita se inscreve nessa trajetória, como pode ser visto em alguns exemplos: a palavra associada à luz, o poder das palavras mágicas inscrito em praticamente todas as culturas.

Seriam, então, somente a reconstrução dessa trajetória, as representações construídas pelos educandos adultos? Parece-me que a reconstrução da trajetória das representações do conhecimento da palavra, mais especificamente da palavra escrita, nos conduz ao questionamento da nossa história e da sua produção cultural. Ter todas as representações do "saber" polarizadas num Regime

do Imaginário é prova de uma cultura que busca no racionalismo sua mais alta expressão.

O Regime Diurno é o regime da antítese, aquele que, contra as faces do tempo, restabelece pela espada e pelas purificações, o reino dos pensamentos transcendentais (20). Essa busca pelos pensamentos transcendentais, consagrada em seus maiores filósofos, em Platão ou em Descartes, contribui para essa atitude imaginativa do ocidente. Nas palavras de Gusdorf: "O racionalismo triunfante leva a uma filosofia do duplo: o espírito é duplo do ser, como o mundo inteligível é o duplo mais autêntico do mundo real..." (21).

A idéia-guia, há muito, é tecida nessa linha de pensamento de nossa tradição cultural:

"O eleatismo parmediano, <ponto de partida de toda a dialética grega>, parece condensar, a meio caminho entre o conceito e as imagens, o isomorfismo constitutivo do Regime Diurno da representação: estatismo da transcendência oposto ao devir temporal, distinção da idéia acabada e precisa, maniqueísmo inato do dia e da noite, da luz e da sombra, mitos e alegorias relativos à ascensão solar" (22).

As representações do "saber" e do "não-saber", polarizadas no Regime Diurno da imagem, nos enviam ao questionamento da cultura ocidental que cultiva, em seu pensamento, o racionalismo purificador, o poder modelador do saber válido, das vidas, dos corpos e, principalmente, das mentes dos que vivem sob seu domínio. No caso dos adultos analfabetos, como vimos, esta atitude imaginária é sobrederminada pela questão temporal do próprio momento da

20) Idem, op. cit., p. 125.

21) Cf. DURAND, op. cit., p. 126.

22) Idem, op. cit., p. 125.

aprendizagem, é fuga diante do tempo mortal e devorador, como a queda pode ser compreendida sobredeterminada pela constante ameaça de exclusão social. Resta, aos corajosos, apontar os seus lápis, armar-se com os mesmos instrumentos de luta com que são dominados: o imaginário do conhecimento da alfabetização. Um esforço de herói é sugerido pelos inúmeros depoimentos que apontam o desejo de subir ao alto, subir na vida, melhorar, ser melhor (inclusive moralmente), ganhar mais. Saber é poder, é potência, é possibilidade, é deter o cetro e o gládio, é estar, enfim, na luz.

Mas nem tudo é tão puro assim no regime Imaginário. Apesar da maior parte dos símbolos representativos do "saber" e do "não-saber" inscrever-se no Regime Diurno da Imagem, outros lançam-se no Regime Noturno. Aparece, então, uma outra atitude imaginativa, que não mais exorciza, pela antítese polêmica e implacável, a face ameaçadora do tempo, mas capta as forças vitais do devir para dominar o próprio tempo, pela conversão e pelo eufemismo.

Essa inversão de valores seria possível, segundo Durand, através da ambigüidade da libido:

"A libido aparece assim como intermediário entre a pulsão cega e vegetativa que submete o ser ao devir e o desejo de eternidade que quer suspender o destino mortal, reservatório de energia de que o desejo de eternidade se serve, ou contra o qual, pelo contrário, se revolta. Os dois Regimes da imagem são, assim, os dois aspectos dos símbolos da libido" (23).

O Regime Noturno da imagem é classificado por Durand em dois grupos: o primeiro, constituído por símbolos que, através da antífrase, invertem o valor atribuído às faces do tempo; e o segundo, que busca e descobre um fator de constância no próprio seio da fluidez temporal, esforçando-se

23) Idem, op. cit., p. 137.

por sintetizar as aspirações da transcendência ao além e as intuições imanentes do devir.

Encontra-se, no painel do "saber", o desenho de uma **árvore carregada de frutos**, compreendido no segundo grupo de símbolos do Regime Noturno. A árvore, especialmente junto aos seus frutos e sementes, nos envia aos símbolos cíclicos, ligados ao ciclo das estações, à rítmica agrícola e à lua. O ciclo natural da frutificação e da vegetação sazonal forma, junto aos símbolos lunares, o suporte da intuição do ritmo cíclico.

No isomorfismo desse simbolismo, há sempre um período de latência, de morte, mas também de promessa de ressurreição e de retôrno. É uma visão rítmica do mundo, realizado pela sucessão dos contrários. Já não é mais **diairética** e polêmica (Regime Diurno), mas sintética, contendo a morte e a renovação, a promessa através das trevas. Agora, a permanência reside na própria mudança, a imortalidade não está petrificada no imutável, mas continuamente em movimento.

São essas características que vão marcar o drama do simbolismo agro-lunar: "*faz servir situações nefastas e valores negativos para o progresso de valores positivos*" (24). Carregando uma complementaridade dos contrários é drama, pois a ambivalência em um único objeto parece insuportável à consciência.

Da mesma maneira, se coloca o simbolismo do relógio, presente nas representações do "saber" e do "não-saber". A repetição do tempo, através do calendário, possibilita ao homem repetir o ato da criação, marcando para a imaginação, o domínio da contingente fluidez temporal

24) Idem, op. cit., p. 205.

através de uma figura espacial (25). Inicialmente pelo ano, o tempo adquire uma figura espacial circular, circular e fechado, não havendo mais distinção entre tempo e espaço, pois o tempo torna-se espacializado pelo ciclo. De forma que o relógio , sendo também uma projeção do tempo no espaço, possibilita a dominação determinista e tranqüilizadora do devir. Esboça-se assim uma síntese através dos simbolismos do relógio e da árvore frutificante, caos e recomeço, morte e renascimento, síntese que também é seu drama:

"Todos os símbolos da medida do tempo vão ter tendência para se desenrolarem seguindo o fio do tempo, para serem míticos, e esses mitos serão quase sempre mitos sintéticos que tentam reconciliar a antinomia que o tempo implica: terror diante do tempo que foge, a angústia diante da ausência e a esperança na realização do tempo, a confiança numa vitória sobre o tempo. Estes mitos, com sua fase trágica e sua fase triunfante, serão sempre dramáticos, quer dizer, colocarão alternativamente em jogo as valorizações negativas e as valorizações positivas das imagens " (26).

O momento da alfabetização, integrada a este simbolismo cíclico, revela também sua dramaticidade, não só no imaginário do adulto educando, mas também perpassando outras instâncias do imaginário social. No ano de 1993, por ocasião do Seminário Internacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, realizado em Porto Alegre, vimos, em seus cartazes anunciadores do evento, brilhar a figura de uma borboleta que saía de um casulo. A crisálida pode ser símbolo da intimidade e do repouso, mas certamente é, também, promessa de metamorfose e ressurreição. Todos esses símbolos ligados ao ciclo possuem, ao mesmo tempo, sua parte de trevas e sua parte de luz, sendo que o círculo ou a roda, arquétipos

25) Idem, op. cit., p. 194.

26) Idem, op. cit., p. 194.

fundamentais dessa vitória cíclica e ordenada para além das aparências do momento, revelam a lei triunfante do devir.

Há ainda as três árvores na representação do "saber" que se colocariam numa outra leitura. Mesmo que o simbolismo da árvore sempre mantenha seus aspectos cíclicos, a árvore é símbolo do verticalismo e da ascensão, fazendo passar da fantasia cíclica à fantasia progressista. Existe um messianismo subjacente ao simbolismo de toda a árvore, uma orientação irreversível ao devir, humanizada pela sua aproximação com a postura humana vertical. E é também símbolo da totalização cósmica, sendo resumo cósmico e cosmos verticalizado. Seu vetor sempre vem reforçar as imagens da ressurreição e do triunfo: "*Todo o progressismo é arborescente*" (27).

Imagem indutora de concepções transcendentais e imagens diairéticas, a árvore acentua os valores messiânicos e progressistas, mas sem perder seu sentido cíclico primeiro. Daí, ser o esquema progressista um ciclo truncado, ou melhor, "*...uma fase cíclica última que encaixa todos os outros ciclos como <figuras> e esboços do último processo*" (28).

Vemos, na frase colocada no painel do "saber", exatamente essa questão: "*O caminho do não-saber caminha para o saber final*". Isso nos indica toda uma visão do conhecimento, bastante conhecida por nós, descendentes de Comte, na qual se propagou a idéia da Ciência e seu Saber Total sobre o mundo ; quer dizer, se hoje a Ciência não consegue resolver certos problemas, é porque não está totalmente evoluída e devemos esperar, então, seu progresso.

27) Idem, op. cit., p. 234.

28) Idem, op. cit., p. 194.

Questão essa, junto a todo evolucionismo, que já pode ser admitida como um dos mitos das ciências.

No mesmo sentido, os depoimentos dos alunos, ao dizerem que estudam "*para progredir na vida*", "*para evoluir*", "*melhorar de nível*", confundem-se com os símbolos da ascensão, soberania do Regime Diurno, anteriormente descritos. Pois o arquétipo da árvore, ao privilegiar apenas o aspecto ascendente do ciclo, indica um sentido único do tempo e da história, e reconduz o ciclo à transcendência, como nos símbolos do Regime Diurno. Pode-se ver, nestes símbolos, trazidos pelos alunos, como que fechados sobre si mesmos, saídos de uma revolta polêmica contra as faces do tempo, a transcendência reaparecer encarnada no tempo, e a soberania estática anterior levar agora a uma colaboração dinâmica do devir, aliado ao crescimento, à maturação, ao vetor vertical de todo o progresso.

As representações do "saber" e do "não-saber" da leitura e da escrita inscrevem-se, portanto, também no Regime Noturno da Imagem, através dos símbolos cíclicos (árvore frutificada e relógio) e dos símbolos do ciclo ascendente, os do mito do progresso (árvore). Pode-se ver, mais uma vez, como essas representações estão enraizadas nas estruturas antropológicas da humanidade, de forma que, sem contradizer a razão, apresentam-se certamente anteriores a ela.

Por fim, é preciso ressaltar que, nessas representações construídas pelos alunos, não há nenhum símbolo pertencente ao primeiro grupo do Regime Noturno. Símbolos esses decorrentes do reflexo digestivo, que ao retomarem os símbolos do Regime Diurno, exorcizam seus terrores através do redobramento eufêmico que os leva à sua antífrase, ou seja, à inversão de valores. Numa atitude oposta ao Regime Diurno, o grupo de símbolos da inversão já não trabalha mais com a ascensão, mas com a penetração a um centro e as grandes deusas vêm substituir o Grande Soberano

masculino. As trevas, antes ameaçadoras, invertem-se em noite benfazeja, e a distinção da palavra e da escrita é substituída pela melodia. Tem-se ainda os símbolos da intimidade (Símbolos continentais/conteúdo), que vêm valorizar as fantasias do repouso, da intimidade e do retorno, proporcionados pela inversão dos valores diurnos.

Resumindo esse grande primeiro grupo de símbolos do Regime Noturno, pode-se dizer que é um regime da imagem na qual, nas palavras de Durand, "*a quietude e a fruição de riquezas não é de maneira nenhuma agressiva e sonha com o bem-estar antes de sonhar com as conquistas*" (29).

Observamos, assim, que as representações imaginárias dos adultos alfabetizando se encontram polarizadas no Regime Diurno da Imagem (o cego\o olho; a exclusão\ a ascensão; o nada\o poder); e que, em alguns poucos exemplos, as representações vêm resolver-se nas estruturas sintéticas do Regime Noturno (o relógio e a árvore frutificante como símbolos cíclicos; e a árvore como símbolo do progresso). Isso poderia indicar a retomada dos símbolos diáiréticos e ascendentes do Regime Diurno, com o diferencial de acrescentar, à esses símbolos, uma perspectiva histórica.

Se, no Regime Diurno, vimos a valorização positiva da luz, do alto, da espiritualidade, da elevação em oposição à valorização negativa das trevas, do teriomorfismo, do abismo, sendo a luta do herói ou do bem contra o mal, a resposta possível a este Regime; na valorização positiva dos símbolos progressistas do Regime Noturno, há, também, de certa forma, a mesma resolução da ação, mas na compreensão de que essa transcendência não se dá por uma purificação estática, mas que é conquistada numa caminhada temporal, na qual há sempre a esperança de, no futuro, chegar lá. Chegada

29) Idem, op. cit., p. 185.

que, contrariamente à perspectiva histórica, vem acomodar-se num final feliz, num ideal a ser alcançado plenamente, no alcance do próprio paraíso. Esses símbolos evidenciam uma visão progressista e evolutiva, não só do processo de aprendizagem, mas da própria aprendizagem que carrega esses sentidos para suas vidas.

Agora, este outro Regime do Imaginário, o Regime Noturno, tendendo a organizar-se numa narrativa dramática ou histórica, dará origem ao mito:

"No Regime Noturno, e especialmente nas suas estruturas sintéticas, as imagens arquetípicas ou simbólicas não se bastam já a si próprias no seu simbolismo intrínseco, mas, por um dinamismo extrínseco, ligam-se umas às outras sob a forma de narrativa. É essa narrativa - obcecada pelos estilos da história e pelas estruturas dramáticas - que chamaremos "mito" " (30).

O mito é definido por Durand num sentido bastante amplo, recobrando o mito propriamente dito, ou seja, a narrativa que legitima tal ou qual fé religiosa ou mágica, a lenda e suas intimações explicativas, o conto popular ou a narrativa romanesca. Nele, além das relações sincrônicas e diacrônicas da narrativa, é importante a análise semântica das significações compreensivas, pois se configura em um universo carregado de um semantismo imediato:

"O que importa no mito não é exclusivamente o encadeamento da narrativa, mas também o sentido simbólico dos termos. Porque se o mito, sendo discurso, reintegra uma certa "linearidade do significante", esse significante subsiste enquanto símbolo, não enquanto signo lingüístico "arbitrário" " (31).

30) Idem, op. cit., p. 242.

31) Idem, op. cit., p. 243.

Dessa forma, Durand consegue desenvolver uma mitologia inspirada pelo semantismo arquetipal, precisando a relação que existe entre a narrativa mítica e os elementos semânticos que vincula:

"O diacronismo do mito é o aspecto geral que o integra no gênero da narrativa, o sincronismo é um indicio que assinala os temas importantes, mas o isotopismo permanece, em última análise, o verdadeiro sintoma do mito ou do conto analisado e permite diagnosticar-lhes a estrutura" (32).

Em um exemplo trazido por Durand, pode-se ver claramente como o valor semântico de um único termo pode arrastar o sentido de todo o diacronismo e das relações sincrônicas:

"uma simples tônica afetiva "diurna" e polêmica introduzida na série Domangage, um simples chamar a atenção para as estruturas diairéticas, e eis que, diante do monstro nefastamente hiperbólico, a fuga tornar-se-á necessidade moral e vital, e a descoberta do caráter monstruoso do cônjuge será relação benfazeja. Se a tônica é posta, pelo contrário, nas estruturas nitidamente místicas, na "intimidade" e nas qualidades do parceiro ictiomorfo, eis então que a fuga do monstro é por seu lado nefasta e que a descoberta do caráter monstruoso é concebida com a violação nefasta de um interdito" (33).

No caso acima, a forma permaneceu a mesma, mas seu sentido mudou completamente, isso porque a tônica estrutural mudou. Os mitos são, dessa forma, estruturas semânticas e figurativas de forma que não se pode separar uma forma qualquer da atividade humana das suas estruturas intencionais profundas.

32) Idem, op. cit., p. 259.

33) Idem, op. cit., p. 253.

Minha intenção, ao fazer esse parêntese a respeito do mito e sua relação com as *Estruturas Antropológicas*, é de, apesar desse trabalho não dar conta dessa questão, chamar a atenção para um certo esboço de mito que se poderia ver nesta análise simbólica. No caso dos símbolos trazidos pelos adultos sobre as representações da leitura e da escrita que se inscrevem no Regime Noturno, mais especificamente nas estruturas sintéticas, enfatizadas nos símbolos da ascensão, da luminosidade, da elevação, da evolução, ou seja, nos símbolos chamados do progresso, parece que uma das possibilidades da sua narrativa é delinear-se (como observamos nos vários depoimentos, e mesmo nos textos dos alunos: "subir na vida", "progredir", etc.) na construção do mito do progresso ou mito messiânico. Essa compreensão permite uma apreensão mais profunda do semantismo da frase construída por um grupo de alunos, quando representavam o "saber", no exemplo já dado: "*o caminho do não-saber caminha para o saber final*".

Podemos agora questionar: que imperativos nas histórias de vida desses adultos provocam a construção de representações imaginárias polarizadas no Regime Diurno da Imagem, com o seu desdobramento em símbolos progressistas? Da mesma forma, podemos questionar as condicionantes que levam esses alunos a afastar qualquer possibilidade de representação de símbolos do Regime Noturno que signifique a redenção das imagens do Regime Diurno, através dos recursos da antífrase ou do redobramento de imagens. Ou seja, a resolução das imagens do primeiro Regime não são passíveis de eufemização, de inversão do conteúdo afetivo das imagens: às trevas não é permitido tornar-se noite benfazeja, à luz não é permitido desdobrar-se nas cores de todos os prismas, nem reencontrar as qualidades do feminino, como também a queda não será um retorno à intimidade, ao aconchego, ao repouso. Da mesma maneira, o herói diurno não se muda em herói noturno, quando a melodia vem substituir, pelo indizível, a

palavra falada ou escrita. Permanece então o herói no seu esforço diairético de separação, distinção e clareza através da palavra e da razão, com a promessa de vencer o monstro, através do tempo, ainda mais que o tempo aqui é ascensão, mas que conserva em si toda a dramaticidade de viver a dialeticidade dos valores, que, mesmo sendo negativos, não deixam de ser também promessa de vitória.

Essa impossibilidade de outras representações da leitura e da escrita, como das estruturas místicas, parece demonstrar que a existência de uma polarização dos símbolos no Regime Diurno e, em parte, nas estruturas sintéticas do Regime Noturno, se coloca como uma certa pobreza do imaginário. Polarização essa que também incidirá sobre a qualidade das relações que se estabelecem entre o educando e o objeto de conhecimento, não deixando outra possibilidade ao educando que tornar-se um herói diurno e seguir a luta que significa alfabetizar-se.

CAPÍTULO III

PRESSUPOSTOS PARA UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO

Nas representações imaginárias do conhecimento da leitura e da escrita ("saber" e "não-saber), trazidas pelos alunos adultos em processo de alfabetização, vimos como esses símbolos se inserem nos trajetos antropológicos descritos por Durand. Os sentidos da aprendizagem da leitura e da escrita se inscrevem, dessa forma, para esses adultos, nas estruturas profundas do imaginário, estruturas essas que possuem a função de construir uma significação totalizante, que dimensiona a vida dessas pessoas através de uma vocação transcendente, raiz de todos os processos da consciência, marca originária do espírito. Essa função da imaginação seria uma fisiologia do Imaginário, haja vista sua morfologia descrita através dos Regimes de Imagem no capítulo anterior, pois:

"essa função da imaginação é motivada não pelas coisas, mas por uma maneira de carregar universalmente as coisas com um sentido segundo, com um sentido que seria a coisa do mundo mais universalmente partilhada" (1).

Governadas pela função fantástica, essas representações imaginárias são reveladoras tanto do pano de fundo do pensar desses adultos sobre a leitura e a escrita, como sobre a ação desses em relação ao objeto do conhecimento

1) DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Lisboa, Editorial Presença, 1989, p. 260.

em questão. Durand afirma que, após o estágio educativo, período da infância com grande influência sobre a formação do imaginário:

a "... função fantástica desempenha um papel direto na ação: não há "obras de imaginação" e toda a criação humana, mesmo a mais utilitária, não é sempre nimbada de alguma fantasia? Neste "mundo pleno" que é o mundo humano criado pelo homem, o útil e o imaginativo estão inextricavelmente misturados; é por essa razão que cabanas, palácios e templos não são formigueiros nem colméias, e que a imaginação criadora ornamenta o mais pequeno utensílio a fim de que o gênio do homem não se aliene nelas" (2).

Lembrando que as representações construídas pelos adultos em processo de alfabetização foram compreendidas, neste trabalho, como representações imaginárias que são muito mais que cópias da realidade, pois são expressão de sentimentos, de visões de mundo, de percepções subjetivas, distanciando-se do signo, anteriormente descrito, no sentido de já não buscar uma substituição da realidade por uma imagem que a corresponda univocamente. Nas palavras de Durand:

"muito longe de ser semiologia na qual o sentido, ou a matéria, está dissociado da forma, a imagem simbólica é semântica: quer dizer que a sua sintaxe não se separa do seu conteúdo, da sua mensagem" (3).

Para compreender melhor a constituição desses trajetos das representações sobre o conhecimento da leitura e da escrita, retomarei a seguir os vários níveis ou dimensões constitutivos da produção simbólica. Ao mesmo tempo, buscarei recuperar essas dimensões, quando possível, na história de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2) Idem, op. cit. 272.

3) Idem, op. cit. p. 270.

3.1 Dimensões ou níveis constitutivos da produção simbólica

Como já foi dito no capítulo primeiro, é na interação, no acordo entre os impulsos bio-psíquicos de um indivíduo e os imperativos do meio que se formam os símbolos. Vimos também que o primeiro nível de formação do simbolismo corresponde às três dominantes reflexas: postural, digestiva e copulativa (reflexos que organizam outros reflexos por inibição ou reforço). Essas dominantes correspondem a três esquemas de ação, que manifestam a energia biopsíquica e que correspondem, por sua vez, aos três grupos de estruturas (esquizomorfos, sintéticas e místicas), descritas em "As Estruturas Antropológicas do Imaginário", quando da classificação dos símbolos.

Além do nível psicofisiológico, que forneceu a chave da classificação dos símbolos, Durand nos indica outros, nas diferentes ambiências formadoras - ou informadoras - do simbolismo adulto. Em "A Imaginação Simbólica" (4), Durand diferencia dois patamares de derivação do simbolismo:

"... um que podemos chamar de nível pedagógico, o da educação da criança pelo ambiente imediato; o outro, o nível cultural, que poderíamos qualificar, (...), de sintemático, pois a herança e a justificação de uma sociedade aparecem primeiramente aos olhos do adulto como constituídas pelo laço mútuo que os homens do grupo institucionalmente amarram entre si" (5).

O nível pedagógico pode ser subdividido, com maior ou menor intensidade, em duas fases: uma lúdica, onde a criança, mais ou menos desligada do ambiente familiar,

4) DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1988, p. 81:93.

5) Idem, op. cit., p. 84.

constitui junto com seus semelhantes uma pseudo-sociedade ; e outra, subsolo desse nível, a fase familiar ou parental.

Subsidiado por antropólogos, Durand observa o lado conservador dos jogos infantis, introdutórios de um simbolismo arcaico, que indicam os valores aceitos socialmente, mas que também são meios de exercer, com liberdade, a imaginação e a sensibilidade simbólica. Observa, ainda, a divisão binária dos jogos em duas séries irreconciliáveis: a série agonística (competição regulamentada), e a série ilínxica (turbilhão) ; as duas séries parecem anunciar os "modelos" ou "padrões" essenciais das instituições adultas e das culturas.

A fase lúdica, em estreita relação com a fase familiar, vai tolerar, encorajar ou, ao contrário, reprimir os jogos e o exercício pré-sexual e conjugal.

"Desse nível pedagógico intermediário entre a natureza e uma cultura singular (instaurativo que é de "qualidades afetivas", de "sentimentos" que tingirão todo o simbolismo adulto), pode-se dizer que ele é epitético em comparação com o nível substantivo da sociedade adulta. Ele vem fixar uma qualidade, confirmar os símbolos estabelecidos em determinada sociedade, pela pedagogia natural e, depois, pelo catecismo afetivo deste ou daquele meio parental e lúdico" (6).

De forma que, além de um simbolismo configurado pela própria natureza, como as grandes imagens da Mãe e do Pai, há também uma **pedagogia cultural** que construirá essas imagens dentro de um contexto de permissões, proibições e valorizações qualitativas, que construirão as imagens do pai e da mãe culturais, podendo essas se aproximarem ou se distanciarem das grandes imagens naturais.

6) Idem, op. cit., p. 88.

Veremos que a pedagogia também se mostra bipolar, como a nível reflexológico já havia sido constatado, de forma que o nível pedagógico (com suas fases parental e lúdica) superdeterminará os dois regimes esboçados a nível psicofisiológico :

"Sentimentos "maternos", paídia, ilinx (...), superdeterminam o regime noturno da imagem, enquanto coerção social, regras lúdicas, jogos agonísticos e mesmo aleatórios formam a pedagogia determinante do regime diurno" (7).

Mesmo que as histórias de vida não recuperem os mais detalhados fatos e as minúcias de suas relações com a leitura e a escrita, é possível perceber, em termos gerais, o quanto a vida desses adultos educandos foram comandadas por regras de "vence quem é o mais forte", na luta pela sobrevivência, aliadas a severas regras de coerção social, educados que foram para obedecer e trabalhar ou "batalhar" por suas próprias vidas, quando não, por toda a família. Grande parte desses adultos foi marcada principalmente pela fome e pelo frio, sendo obrigada a comer até lixo ou mesmo roubar.

O processo de aprendizagem, para a quase totalidade desses adultos, esteve na dependência de "existir uma escola próxima da sua casa", ou da família tê-los enviado à escola, ou de haver vaga na escola, ou mesmo, dos pais permitirem que a freqüentassem. Ainda, praticamente todos os sujeitos da pesquisa, por trabalharem desde pequenos, ficaram impossibilitados de irem à escola, ou esta foi relegada a um segundo plano, na condição de poderem conciliar trabalho e estudo, ou da sorte de obterem permissão, e mesmo, interesse da família em sua educação.

7) Idem, op. cit., p. 89.

Isso também permitiu construções de representações imaginárias de suas histórias de vida que, ou ficam a mercê da sorte e do azar (símbolos cíclicos), de períodos bons e ruins, (da família ter sido "boa" ou "ruim", da mudança gerada pela morte da mãe ou pai, de ter conseguido ou não emprego ou casa, etc); ou se encaminham para o mito progressista, e mesmo messiânico, no qual, através da luta pela sobrevivência e pela ascensão social, alcançaram um lugar socialmente mais valorizado e estável (são funcionários da prefeitura), caminho esse percorrido de forma linear (símbolos progressistas) ; suas histórias caminham, então, para um final feliz, um paraíso estático, distante do conflito (sonho da maioria dos alunos que conseguem pensar em seu futuro).

Isso não quer dizer que se possa confundir esses símbolos de representação da leitura e da escrita com os de suas vidas em outras áreas, pois pode haver, e provavelmente há, uso de outras estruturas no que se refere, por exemplo, à religião; sem confundir com seus caracteres ou personalidades, pois suas obras não são necessariamente coincidentes em seus regimes de imagens.

As histórias de vida vinculadas à experiência da aprendizagem ou ao distanciamento da aprendizagem são profundamente marcadas pela exclusão e afastamento, pelas regras duras de punição e, mesmo, pela sorte. E quanto à experiência de se integrar ao mundo adulto, marcadas pelas convenções sociais desde muito cedo. Tudo isso poderia nos levar a compreender a formação da situação a que chegaram, em primeiro lugar, por serem afastados da possibilidade de se "aconchegar" numa experiência de leitura e de escrita, como poderia ser dada pela leitura de contos ou outras histórias infantis, que, prazerosas, vêm confortar, acariciar, embalar e adormecer crianças de outras classes sociais; e excluídos, em segundo lugar, de uma "formação" que os incentivasse ao

desenvolvimento de suas capacidades sensitivas, que os colocasse no "centro" da vida cultural, que os possibilitasse sorver as obras da criação humana. Para esses adultos, restou a experiência do afastamento e da segregação do conhecimento da leitura e da escrita, deixando-os confinados à experiência de leitura informativa (nome de ruas, contra-cheque, jornal, etc), que é colocada sob a ótica de uma "semiótica" restritiva, ou seja, do signo arbitrário (não motivado) ; superdeterminando, desta forma, a construção de imagens da leitura e da escrita em praticamente uma só constelação de símbolos: os símbolos diairéticos e ascencionais.

Analisando agora o outro nível formador do simbolismo, o nível cultural, vê-se como as convenções sociais que o constituem se diluem a tal ponto na consciência que os signos sociais aparecem, por fim, como puramente arbitrários:

"Primeiramente num plano constituído pelas "atitudes do corpo" assinaladas por Marcel Mauss e que formam os gestos costumeiros de uma determinada sociedade: costumes, ritos, comportamentos coletivos que veiculam um segundo sentido, às vezes perdido e inconsciente, além de sua utilidade técnica e de sua missão de reconhecimento. Em seguida, pode-se discernir o plano das representações de uma determinada sociedade numa determinada época, a Weltbild, que se manifesta pela língua, pelas linguagens artísticas, os estilos estéticos, os sistemas de conhecimento e, em particular, os mitos cosmogômicos e religiosos". (8).

Esses dois planos constitutivos do nível cultural são singularizados ao extremo no tempo e no espaço. São tais as particularidades culturais quanto aos modos de produção, às classes sociais, às castas, às línguas, aos costumes, etc., que parece impossível fazer-se qualquer generalização.

8) Idem, op. cit., p. 89.

Contudo, apesar dessa aparente arbitrariedade dos signos sociais, pode-se observar também neles a polaridade natural dos símbolos. Apoiado em sociólogos e antropólogos, Durand recupera classificações binárias irreduzíveis de "padrões" de civilização, como: culturas *ideacionais* ou culturas *visualistas*; e culturas *apolíneas* ou culturas *dionisiacas*. Pode-se, ainda, recuperar a divisão entre *Oriente* e *Ocidente*, recortando sociologicamente a distinção entre *regime diurno* e *regime noturno*, discernindo o regime simbólico preferencial de uma determinada cultura.

É necessário esclarecer que nunca uma cultura é completamente pura num regime simbólico, sendo a dialética dos regimes que anima, vivifica e dinamiza o simbolismo de uma determinada cultura. Essa dialética pode-se dar até mesmo entre ritos ou costumes e mitos, e quanto mais essas dialéticas se complicam, quanto mais os esquemas simbólicos se contradizem e, de certa forma, se compensam, mais possibilidades de transformações se colocam para essa sociedade, inclusive, a possibilidade de seu fim enquanto sociedade.

O que se coloca, então, é a possibilidade de se observar algumas grandes constantes, mesmo que essas ainda sejam tributárias de uma determinada *Weltbild* (visão de mundo) específico de uma cultura. Os exemplos dos mitos, passíveis de imediata tradução, revelam que o nível cultural fornece uma linguagem simbólica já universalizável. Todos esses dados parecem nos revelar que:

"acaba-se sempre desembocando em dados simbólicos bipolares, definindo através de toda a antropologia, tanto da psicológica como cultural e social, um vasto sistema de equilíbrio antagonista, no qual a imaginação simbólica aparece como sistema de "forças de coesão" antagonistas. As imagens simbólicas se equilibram, umas e outras, mais ou menos sutilmente, mais ou menos globalmente, conforme a coesão das sociedades e

também conforme o grau de interação dos indivíduos nos grupos" (9).

A polarização das imagens, em um regime e em qualquer nível, pode indicar, além de um forte conservadorismo, também uma patologia, já que confina o pensar humano e sua possibilidade de ação a uma lógica restrita. Para Durand, os tipos psicológicos nunca coincidem completamente com os regimes da imagem como foram descritos. Uma atitude típica seria sempre uma predominância relativa. Mesmo nos casos de psicoses, há muitos casos "atípicos", e, na consciência dita normal, não se conseguiria nunca ter uma separação nítida dos regimes. As estruturas esquizomorfas, místicas e sintéticas são, então, direções fundamentais, segundo as quais se desenrola e se realiza a vida humana. Em outras palavras:

"o regime das imagens não é estreitamente determinado pela orientação tipológica do caráter, mas parece influenciado por fatores ocorrenciais, históricos e sociais, que do exterior apelam para tal ou tal encadeamento dos arquétipos, suscitam tal ou tal constelação. Por outro lado, o comportamento característico da personalidade não coincide forçosamente com o conteúdo das representações". (10)

De maneira que não há determinismo absoluto no campo do comportamento, sendo que a consciência pode converter-se de um regime a outro. Os próprios "caracteres" psíquicos não são imutáveis. No entanto, há motivações externas de "encolhimento" e de "dilatação" do comportamento e do campo das imagens, através dos costumes e da pressão social que, digamos, "moldaria a alma". A imagem da alma,

⁹⁾ Idem, op. cit., p. 92.

¹⁰⁾ DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa, Editorial Presença, 1989, p. 261.

inclusive sua representação masculina e feminina, dependeria mais de fatores culturais que dos imperativos fisiológicos.

No livro *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand chama de "pedagogia" as pressões históricas, ou seja, as pressões ocorrenciais das ideologias num instante de uma civilização. Essa seria mais uma fase de formação do Imaginário, na qual arquétipos se difundem num grupo social, numa determinada fase cultural. Essa "pedagogia" nos permitiria observar as alternâncias históricas, por exemplo, do racionalismo e do empirismo, como de todos os dualismos, permitindo a classificação histórica das visões de mundo da literatura e da filosofia. Essas seriam "modas" que permitem fazer coincidir a classificação das obras com suas motivações psicossociais de uma determinada época.

"A interpretação dada a este fenômeno de pressão pedagógica é geralmente a de uma pedagogia negativa. Formas, mitos e imagens recalçariam as aspirações fantásticas estranhas a seu regime" (11).

Na tentativa de reconstituir a integridade do plano imaginário, a consciência coletiva, como a individual, projetaria mitos e imagens que se tornariam modelos da imaginação para os mais jovens. Ou seja:

"Em todas as épocas, dois mecanismos antagonistas de motivação impõem-se: um opressivo no sentido sociológico do termo e que contamina todos os setores da atividade mental e sobredetermina ao máximo as imagens e os símbolos veiculados à moda; o outro, pelo contrário, esboçando uma revolta, uma oposição dialética que, no seio do totalitarismo de um regime imaginário dado, suscita símbolos" (12).

11) DURAND, *As Estruturas ...*, p. 264.

12) *Idem*, op. cit., p. 266.

Dessa forma, um regime estaria sempre grávido do outro. Visto que a história depende dos arquétipos cíclicos e progressistas, para Durand, toda a explicação evolucionista ou histórica dos mitos deve ser rejeitada : um progresso ligando um regime de imagens a um regime social não passaria de um julgamento de valor sem positividade. Onde também:

"razão e inteligência, longe de estarem separadas do mito por um processo de maturação progressiva, não passam de pontos de vista mais abstratos, e muitas vezes mais especificados pelo contexto social, da grande corrente de pensamento que veicula os arquétipos" (13).

Por isso, as pressões pedagógicas devem ser julgadas de um ponto de vista estrutural e sociológico, e não por um esquema evolucionista, pois esse é tributário da mitologia:

"longe de ser um produto da história, é o mito que vivifica com a sua corrente a imaginação histórica (historienne) e estrutura as próprias concepções da história. Em todas as épocas se encontram confrontados os grandes regimes antinômicos da imagem. É apenas o contexto sociológico que colabora (...) na modelagem dos arquétipos e símbolos e constitui a derivação pedagógica" (14).

Por fim, se poderia dizer que há um fundo universal das representações nos arquétipos e símbolos mais gerais, sobre os quais vêm atuar incidentes sociológicos. Nele, o trajeto antropológico, do sujeito para seu ambiente, funda uma generalidade compreensiva que nenhuma explicação, mesmo histórica, pode transpor totalmente.

13) Idem, op. cit., p. 267.

14) Idem, op. cit., p. 268.

Cada ser humano tem a potencialidade para desenvolver-se em várias direções (as diferentes estruturas do Imaginário) e, se, por um lado, os imperativos sociais parecem impor seu próprio Regime aos sujeitos dessa cultura, por outro lado, há a transcendentalidade do imaginário, que vem caracterizar a imaginação humana como liberdade soberana, permitindo ao homem distanciar-se de todos os determinismos.

3.2 Pedagogia Social do Imaginário

"Não deveríamos dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência" (15).

O nível de formação cultural envolve toda uma pedagogia social que se revela iconoclasta e positivista, como vem denunciando Durand em suas obras (16). A iconoclastia, compreendida como domesticação e afastamento, ou como uma barreira para a imaginação simbólica, em favor de um pensamento direto do percepto e do conceito, tem sido o traço constitutivo de nossa cultura ocidental. O imaginário é, histórica e pedagogicamente, objeto dessa agressão, sofrida desde a infância, de desfiguração e de colonização pela razão. Pois a criança, ao nascer, traz a integridade dos

15) FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 31.

16) DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo, Cultrix, 1988.

meios que a humanidade dispõe para definir suas relações com o mundo, sendo qualificada <social polimorfe> (17):

"Polimorfia na qual as vocações e as censuras culturais vão selecionar as formas de ação e de pensamento adequadas a tal ou tal gênero de vida" (18).

A questão de uma educação da imaginação se mostra de primeira importância. Primeiramente porque, como vimos nas representações do saber e do não-saber trazidos pelos educandos adultos, uma polarização de símbolos e imagens num regime do imaginário parece ser mais um elemento a dificultar a aprendizagem ; gera, certamente, limites à possibilidade de interação e vivência dos sujeitos com esse objeto de conhecimento. Em segundo lugar, o equilíbrio e o desenvolvimento geral dos seres humanos parece dar-se na harmonia tensional dos regimes de Imagem, da qual, com Bachelard, podemos dizer:

"falta ensinar "a boa consciência do trabalho alternado de imagens e de conceitos, duas boas consciências que serão aquelas do pleno dia e aquelas que aceitam o lado noturno da alma" (19).

A pedagogia social, associada à pedagogia escolar, traz a imaginação a um plano primeiro ; em oposição, vemos as estreitas leituras das imagens dos livros feita pelos alfabetizando adultos, restringindo o conteúdo do livro à gravura da capa, por exemplo: "o livro é azul, então fala sobre o mar, e foi um marinheiro que escreveu"; e suas interpretações e produções de textos recaindo constantemente

17) Expressão de Lévi-Strauss. Cf. DURAND, Gilbert. *As Estruturas* ... , p.33.

18) DURAND, Gilbert. *As Estruturas...*, p. 33.

19) BACHELARD, Gaston. *Poétique de la rêverie*. Apud DURAND, *As Estruturas...*

somente sobre suas experiências concretamente vividas: "pássaros não caem. Portanto, essa história não tem sentido"; "não posso escrever que corri atrás do carro, pois estou com a perna machucada".

Essa ampla pedagogia do imaginário talvez nos ajude a compreender o porquê de determinadas representações e interpretações produzidas por esses educandos, uma vez que aí, pode-se encontrar os eixos, os axiomas e as rejeições, os modelos de conhecimento e, possivelmente, a legitimação desses valores de referência.

Pode-se dizer que não há grande discrepância entre as representações dos alunos que frequentaram a escola e as dos outros que não a frequentaram. Provavelmente, o modelo dos que frequentaram a escola ainda seja mais enraizado no regime diurno da imagem, ou seja, ainda mais radical quanto ao afastamento do uso da imaginação e do sonho e de diferentes interpretações do "saber", pois a escola de suas experiências veio proclamar, ainda mais forte, os valores de uma verdade única, monolítica e limpa de imaginação, valores esses profundamente enraizados em nosso imaginário social do conhecimento.

Mesmo sendo a escola um lugar privilegiado da construção desse imaginário, os depoimentos dos alunos demonstram que o conhecimento da escola não é exclusivo daqueles que a frequentaram. O saber escolar ultrapassa os muros da escola e percorre longos trajetos através dos filhos, vizinhos, irmãos e, mesmo, através dos livros escolares. Pode-se constatar que praticamente todos esses adultos alfabetizando têm conhecimento da cartilha utilizada para a alfabetização de crianças, e, não raro, possuem uma em casa, que ganharam de alguém ou guardaram da escola de seus filhos. Como na leitura das capas dos livros, em que a hipótese, dada pelos alunos, sobre o livro que possui um número, é que este deve indicar a série escolar de seu uso.

Sobre um livro com desenhos, a hipótese é que se trata de um "livro pra crianças", sendo, portanto, um livro de menos valor, para aqueles que ainda não sabem ler.

Essas questões são indício de que essa pedagogia escolar que ultrapassa seus muros, vem associar-se à pedagogia social de desvalorização da imagem e de valorização do conhecimento objetivo com suas conseqüências, como a seriação escolar. O tão denunciado aspecto reprodutor da escola (20) fica ainda mais evidente quando a analisamos ao nível do imaginário.

Que dispositivos sociais e educacionais vêm regular esse campo das representações do saber? Que práticas e hábitos sociais e educacionais vêm regular o campo das representações do escrever e do ler, limitando os "produtores" de linguagem ao campo estreito de um regime da imagem, e, assim, submetendo, afastando, reprimindo o sujeito de sonhos e da escrita e da leitura de sonhos junto com suas metáforas? Que possibilidades foram colocadas a esses adultos de ampliar, de desenvolver, de conhecer e de penetrar na enorme e infundável rede antropológica das imagens desenvolvidas pelas diversas culturas?

Quanto a última questão, é claro que as possibilidades de conhecimento das produções de imagens e símbolos da humanidade são, para as classes populares, bastante restritas. Nossa cultura, e aqui penso no Brasil, valoriza muito pouco a arte. Não existe uma pedagogia da arte, salvo raras exceções, mesmo nos grupos sociais mais privilegiados. Os grupos populares ficam, então, restritos às suas próprias manifestações, ou à mercê da mídia produtora de

20) BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. C. . A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, passim.

desejos de consumo. É certo que essa reprodução não se dá diretamente; há sempre uma reelaboração dos sentidos pelos sujeitos, assim como a mídia também não impõe diretamente seus produtos e se revitaliza nos diversos significados construídos pelos grupos sociais.

O carnaval talvez seja o exemplo mais clássico, com sua estética própria, seu ritmo, sua possibilidade de vivência dionisíaca, servindo como regulador equilibrador da excessiva vivência do Regime Diurno nos outros dias do ano. Apesar de, aparentemente, o carnaval não ser muito praticado e difundido no sul do país, dele participa uma grande parte da população, principalmente as pessoas mais carentes e aquelas que praticam as religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, o carnaval serviria como uma válvula de escape, como um auto-regulador social para esse grupo social, equilibrando, com momentos de permissividade, a vida cotidiana social, regulada e estreita.

As religiões afro-brasileiras também aparecem como possibilidade de vivência de outros regimes do imaginário, em oposição à nossa cultura apolínea e purificada (21). Mas, nos últimos anos, temos visto florescer uma gama de "novas religiões", entre os grupos populares, que trazem o Regime Diurno de maneira ainda mais acentuada, como a Assembléia de Deus, que ganha, a cada dia, novos adeptos.

Acredito que são vários os fatores que levam as pessoas a se engajar nessas novas seitas, sendo alguns facilmente identificáveis, quando se pensa com os regimes da imagem: o caos social, a insegurança física, social e econômica, a ameaça da exclusão social junto a toda ordem de

21) PÓLVOLRA, Jacqueline Britto. **A Sagração do Cotidiano: Estudo de Sociabilidade em um Grupo de Batuqueiros de Porto Alegre/RS**. Dissertação de Mestrado, PPGAS/UFRGS, junho de 1994.

diferenciação social sempre mais e mais ampliada. Tudo isso poderia nos sugerir algumas questões que justificariam o crescimento dessas "religiões", nas quais o conforto de alcançar a luz divina, de vencer o mal com o bem, de chegar a uma única e confortável verdade existente, revela-se promessa de vitória, possibilidade de ascensão espiritual e moral.

Como já foi dito no início desse capítulo, não há correspondência direta da personalidade, das obras e de todas as representações apenas num regime de imagem. As representações do "saber" e do "não-saber" são, assim, específicas a esse conhecimento revelado no processo de alfabetização.

Então, retomando a pergunta feita inicialmente, **que dispositivos sociais e educacionais vêm regular esse campo do conhecimento, das representações do ler e do escrever restringidos a um regime do imaginário?**

Assim como os adultos alfabetizando não tiveram acesso a toda uma produção cultural de imagens que fica restrita a um público seletivo, também não experienciaram, com profundidade, a leitura e a escrita artística ou literária. A leitura informativa descaracteriza a linguagem de suas possibilidades mais ricas: do sonho, da metáfora, do uso da imaginação, do devaneio. A leitura informativa, como a leitura científica clássica, objetiva e com apenas um sentido, inscreve-se no regime diurno da imagem, e, quando muito, participa das estruturas sintéticas do regime noturno, ajudando a construir o mito do progresso.

Neste sentido, as representações dos educandos adultos do "saber" e do "não-saber" podem não passar das representações sociais mais gerais sobre o próprio conhecimento, no caso, denunciando os valores dados ao "saber", em especial, ao saber científico clássico, já que esse parece permanecer arraigado a suas crenças mais antigas:

de desmistificação do saber comum e elevação desse, através da iluminação, num patamar mais alto de conhecimento e de domínio do mundo. O que leva os alunos a realizar a tradução mais comum: de que saber é poder. Ora, não difícil visualizar esse conhecimento, seus valores e seus usos em nossa sociedade. Ainda mais para aqueles que foram excluídos da possibilidade de estabelecer outras relações possíveis com o conhecimento.

Analisando agora, mais detalhadamente, os dispositivos que geram representações de valorizações negativas da imagem e do imaginário, ou pelo menos, um relegar a um segundo plano, acompanharemos com Bruno Duborgel (22), as trajetórias da imagem e da leitura nos sistemas escolares, que como já foi dito, ultrapassam seus muros, formando um conjunto de dispositivos em comum acordo, educacionais e sociais, construindo uma pedagogia social do imaginário, na qual as representações trazidas pelos adultos alfabetizando não são mais que uma denúncia e uma amostra dessa trajetória em nossa cultura.

Ao descrever a construção do aprendizado das imagens e das palavras das crianças francesas, o autor Bruno Duborgel nos demonstra uma série de dispositivos que acaba por valorizar negativamente a imagem e a reduzir o imaginário.

São recomendados às crianças, a partir dos 18 meses, livros infantís com desenhos, muitas vezes acompanhados da palavra correspondente e de seu artigo definido (como no método de alfabetização "Abelhinha", que já foi amplamente utilizado no Brasil). São álbuns de ilustrações que formam o primeiro repertório de imagens

22) DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*, Editions Privat, Toulouse, 1992.

plásticas da criança, e que, há muitos anos, encontramos aqui, como em praticamente todo o mundo. Nesses, a imagem é individualizada em um animal, um objeto ou planta, o que não reenvia a nenhuma outra situação, pois sozinha, uma de cada vez, uma imagem ocupa a cena. O objetivo é claro, o próprio álbum esclarece em sua introdução:

"O conjunto de imagens é resultado de um longo trabalho fundado sobre a convicção que as primeiras imagens colocadas sob os olhos das crianças exercem uma influência capital sobre o desenvolvimento de sua sensibilidade, de seu gosto, de seu julgamento..." (23).

A compreensão que está por trás dessa e de outras produções semelhantes é a de que **conhecer é reconhecer**. O livro e suas imagens são o espelho do mundo sensível : os objetos reais e suas imagens se correspondem, a imagem é o duplo fiel do "real". Mas a imagem deve ser representada de forma a não confundir por um excesso de detalhes, como tampouco deve apresentar uma estilização exagerada, de maneira que o desenho dê ao objeto uma seleção e uma síntese de suas "principais" características perceptíveis. A própria organização espacial da figura faz-se importante para que tenha o máximo de visibilidade, algumas vezes até acentuando certos efeitos de perspectiva. A imagem também desmonta o objeto, no sentido de chamar atenção para suas partes, bem delimitadas pelo traço ou pela cor, dando uma análise do objeto, ao mesmo tempo que sua síntese.

Dessa forma, a imagem desses álbuns de desenhos forma uma esquematização sensível do objeto: ela é informativa, denotativa e quase definitiva do objeto, parecendo-se muito com as ilustrações científicas que depois lhe sucederão. As características plásticas são ajustadas e ordenadas às finalidades no que concerne à didática da

23) Imagier du Père Castor. Apud op. cit., p. 21.

observação, do pensamento definidor e classificatório: clara, unívoca, precisa.

Além das imagens, esses álbuns tratam de ensinar a nomear as coisas, ao permitir uma clara identificação dos objetos sem ambigüidade: **uma coisa é tal coisa e não outra.** Palavras, imagens e coisas formam juntas uma equação: elas se equivalem e valem à proporção de seu correspondente:

"Entre as palavras, as coisas e as imagens, não há jogo, mas a fixidade de um lugar radical. A cada coisa sua realidade, a cada realidade sua definição, seu duplo plástico e verbal e, mais tarde, sua descrição minuciosa e, depois, seu signo científico. As palavras, as imagens e as coisas formam um triplo espelho do "real" no primeiro degrau de seu registro "objetivo" e geral ("a" camisa, e não "uma" camisa; "a" espiga de milho, e não "uma" espiga de milho).⁽²⁴⁾

Dessa forma, a educação ideal positivista aparece como sendo a aprendizagem do conhecimento objetivo, desprovido de qualquer carga afetiva e imaginária, na qual os álbuns não seriam mais que uma iniciação desse longo trajeto do conhecimento, desprovido de subjetividade, de emoção, de ilusão, de erros.

Estou certa de que não poderíamos transpor diretamente essa análise para nossa aprendizagem, mas entendo que é impossível ignorá-la. Se, em relação a outros aspectos de suas vidas, os adultos participam certamente de outras construções imaginárias, quanto ao modelo de educação e de aprendizagem, é esse que ainda vigora, e com toda a força, apesar de todas as "novas" formas de abordar a educação. É o caso já relatado dos alunos trazerem, e quase exigirem, o uso de cartilhas ao ingressarem nas aulas, ou de proporem aulas onde o centro deveria ser os exercícios estruturais. Quando

24) Idem, op. cit., p. 28.

se trata de produzir trabalhos plásticos, a primeira tentativa é quase sempre de reproduzir o estereótipo. Difícil seria pensar que poderia ser diferente, quando se vê o raro acesso desses adultos ao conhecimento de outras formas de expressão plástica, e mesmo, se sabe que muitos adultos estão segurando um lápis colorido ou um pincel pela primeira vez em suas vidas.

De qualquer forma, vemos a maneira como a imagem plástica é, geralmente, divulgada, não só ao relacionar-se diretamente com a aprendizagem, mas também nos meios de comunicação de caráter informativo e de propaganda. Assim, todo universo social, cultural e educativo vem articular-se num regime de pensamento, numa maneira de ver o mundo, numa única forma de compreender o conhecimento. O sistema que se articula nessa pedagogia social desenha uma orientação geral na qual:

"A imagem não é primordialmente feita para imaginar, mas está junto com uma pedagogia da observação; a imagem não é um meio para criar um outro mundo, mas para reproduzir as coisas; a imagem não é transformação, deformação, mas restituição e conformidade; a imagem não é metamorfose do familiar em estranho, mas regulação e mestre do conhecido; a imagem não é trampolim de sonhos, mas análise e classificação do mundo; a imagem é menos uma linguagem específica que um duplo provisório das palavras e das coisas; ela é destinada a uma função de conhecimento "positivo" e de registro das coisas, e para ajudar na aprendizagem da língua ou na concordância do texto" (25).

Retomo então a análise da leitura dos alunos sobre os livros: "o que pode estar escrito nesses livros?". A primeira leitura se deu sobre as imagens, e as leituras realizadas indicavam uma transposição direta da imagem como substituta da linguagem escrita. A imagem seria apenas uma

25) Idem, op. cit., p. 30.

ilustração do texto, não remetendo a outras possibilidades de interpretação, o que nos indica a leitura da imagem como "signo", de caráter indicativo e informativo. Se observarmos as placas de rua, as propagandas, os sinais indicativos (banheiro, saída, entrada, telefone, etc) perceberemos que o uso desses sinais segue o mesmo sentido, descrito acima, sobre o uso das imagens. O modelo que se forma da boa imagem é essa: clara, definidora, ilustrativa do real, informativa, etc.

Se formos analisar agora a própria alfabetização, nas suas cartilhas tradicionais, veremos que a imagem continua a cumprir esse papel: as imagens devem enviar a objetos cujos nomes comecem pelas letras "A" (abelha), "E" (elefante), etc. Elas servem para ilustrar uma letra, tornando-a imediatamente identificável. No caso do método da "Abelhinha", a própria letra participa da construção da imagem que a ilustra: a letra "a" forma o corpo da abelha, a letra "e" forma a trompa do elefante, e assim por diante. Não é somente em métodos tradicionais que acontece isso. Se olharmos de perto as novas experiências educacionais como as que incorporaram a teoria construtivista, veremos que não há nenhuma referência quanto à aprendizagem da expressão plástica; ao contrário, a imagem continua sendo um meio caminho para a aprendizagem das letras e palavras, permanecendo como uma escrita anterior, primitiva:

"A psicogênese infantil parece refazer, em cada criança, a sociogênese da escrita vivida pela humanidade em vários períodos históricos (26).

Isso nos indica que há uma ordem de valor que vai do desenho às letras: o desenho é uma primeira forma de

26) GROSSI, Esther Pillar. *Didática da Alfabetização*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990, vol. I, p. 14.

escrita que deverá ser substituído pelas letras. Idéia essa que pode estar ancorada na compreensão de que a ontogênese repete a filogênese, dentro de um caminho progressivo e evolucionista, reproduzindo a história da própria construção da língua escrita. Já Ferreiro e Teberoski, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, dizem:

"Considerarmos o problema das relações entre desenho e escrita não significa, naturalmente, reduzir esta ao desenho; como veremos no desenvolvimento psicogenético, a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho. A escrita constitui um tipo específico de objeto substituto de cuja gênese pretendemos dar conta" (27).

No entanto, nas primeiras conceitualizações das crianças (até por volta dos quatro anos), essas entendem tanto o desenho quanto a escrita como substitutos da realidade, de natureza indiferenciada. Mesmo posteriormente, depois da criança distinguir a natureza desses dois objetos (o desenho mantendo características com os objetos ou acontecimentos a que se refere, diferenciando-se, portanto, da escrita), o texto é concebido como reprodução mais ou menos próxima dessa imagem. Só mais tarde, na interação e ampliação da experiência com língua escrita, essas hipóteses se modificam, e são, até mesmo, muitas vezes, completamente distorcidos pela escola, quando esta vem a priorizar o deciframento em detrimento do sentido (28). De forma que se poderia pensar que essas conceitualizações da escrita estão vinculadas a uma cultura determinada, onde a escrita estabelece relações específicas com seu meio, gerando valores a partir de suas funções e usos sociais.

27) FERREIRO, Emília, e TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 64.

28) Idem, op. cit., especialmente o Capítulo 3: "Leitura com imagem". p.63:104.

A imagem usada na alfabetização acaba por ser reduzida a mera mediadora da aprendizagem das letras, empobrecendo seu uso e desvalorizando-a enquanto forma de expressão, isso sem questionar, aqui, os conteúdos ideológicos a que essas imagens e textos estão vinculados.

Qualquer adulto, ao olhar um livro com muitas gravuras, com exceção dos "livros de arte", diria que se trata de um livro infantil. De fato, toda nossa cultura e educação está voltada para fazer da imagem apenas um pré-requisito da leitura, passagem das imagens às palavras e, em seguida, das imagens às frases ou texto. As imagens reconstituem, assim, o sentido do texto; permitem uma interpretação sem dúvida, um esclarecimento, senão, sua repetição. As imagens são assim "textos em imagens" e meio de preparar a criança, e, no caso, também os adultos, tanto ao acesso do texto quanto ao abandono das imagens. Aos poucos, as imagens vão falando menos e o texto vai falando mais, caso típico nos livros dedicados aos adolescentes, até chegar ao leitor ideal, que abandona as imagens, caso dos livros tipicamente "de adultos". Haveria então uma "idade" das imagens, ou um "momento" das imagens, que é anterior e simultâneo à aprendizagem da língua escrita, servindo-lhe apenas como instrumental com um caráter provisório.

No caso do ensino infantil, pode-se observar ainda que as imagens são preparadas "para crianças", ou seja, há um determinado tipo de desenho, um certo "estilo", um pouco estilizado, que trata a imagem de forma simples, concreta e direta. A imagem regulada desta forma é doentia em sua univocidade e clareza, questão esta que se prolonga também nos primeiros textos. Os textos "fáceis", escolhidos pelos professores, são muitas vezes os que comportam as mesmas características da imagem: linguagem simples, direta, concreta, unívoca, informativa, documentária, sem figuras de linguagem, sem analogias, sem metáforas. Ocorre, dessa forma,

um complexo emaranhado de dispositivos reguladores do imaginário, que priva ao sujeito alfabetizando da função fantástica, da experiência do sonho e da imaginação. Na educação de jovens e adultos, as questões da superstição, da desmistificação, da conscientização parecem não ter sido ainda problematizadas, de forma que a busca educacional continua a ser a luta pela "revelação do real", da consciência, contra as forças irracionais, ilusórias e místicas que povoam as mentes populares, e que permite a "colonização ideológica" e a dominação.

Ora, o que parece que nos esquecemos é que somos todos colonizados por um regime de imagem extremamente valorizado em nossa cultura, na qual reina ainda o saber enciclopedista e racionalista, ou seja, **ler é se informar, saber é desenvolver a razão:**

"A univocidade da informação documentária responde à univocidade da mensagem e da significação moral, sendo uma dupla repressão possível da polissemia, da ambigüidade, da incerteza, e do jogo que permitiria uma verdadeira substância imaginária das imagens e dos textos" (29).

Dessa forma, é bastante clara a compreensão por parte dos alunos de que só o que é verdadeiro pode e deve ser escrito. E assim, a beleza se encontra justamente na capacidade de descrição sem ambigüidades, na fidelidade ao "real", mesmo que esse real seja completamente distorcido quando se trata, por exemplo, de fazer uma crítica aos governantes. Pessoas importantes, com "conhecimento", que "falam bem", "estudadas", não são passíveis de questionamento, são "verdadeiras" por si mesmas, se justificam pelos seus saberes.

29) DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*, p.37.

Da "boa linguagem" e do "bom conteúdo" da imagem à "boa língua" e ao "bom conteúdo" do texto, há uma continuidade em função de um modelo comum do livro, que é, ao mesmo tempo, instrutivo, que transmite um saber, e sobretudo, contribui para forjar um leitor e um espírito onde os dispositivos maiores seguem a ordem do conhecimento positivo (lógico, gosto pelo verdadeiro, senso do real, racional, analítico, classificatório, etc).

De alguns anos para cá, vemos também aflorar uma série de livros infantis (de autores como Rubem Alves, Sylvia Orthof, Eva Furnari, Fernanda Lopes de Almeida, entre outros) e também para jovens e adultos (como alguns livros de Ziraldo, por exemplo) que se utilizam da linguagem plástica e textual com um novo sentido: o desenvolvimento do pensamento fantástico e imaginativo. A idéia de que o início da alfabetização deve trabalhar com textos "simples", de linguagem direta, sem metáforas ou ambigüidades, e ainda com imagens de fácil identificação, mas totalmente empobrecidas plasticamente, acaba por impedir que as crianças e os adultos alfabetizando façam uso de suas capacidades imaginativas, intuitivas e sensíveis. Capacidades essas, fundamentais para o desenvolvimento da inteligência.

A difusão da psicanálise e sua contribuição para a recuperação dos contos como meio da criança elaborar seus conflitos, preparando para uma via psicológica autônoma (Bruno Bettelheim) facilitou a entrada de novos livros, de conteúdo imaginário bastante diferenciado dos primeiros descritos. As próprias revoluções científicas de Einstein, Bachelard ou Prigogine, vêm auxiliando na aceitação de outras ordens de pensamento para a compreensão do saber e do conhecimento.

Hoje, a ordem econômica e produtiva mundial impõe, cada vez mais, um modelo de sujeitos trabalhadores criativos e não apenas reprodutivos. Em relação à necessidade de

formação de sujeitos para essas novas ordens mundiais que se impõem, parece que a escola e a pedagogia são as últimas a se modificarem. A mídia e a propaganda, há muito, vêm se utilizando dos estudos sobre o Imaginário, e sabem perfeitamente que seus apelos se tornam quase irresistíveis, pois vão tocar no "fundo da alma" de seus consumidores, que sem a possibilidade de fazer uma crítica imagética, caem nos sonhos e desejos não realizados pela falta do desenvolvimento de uma vida abrangente e totalizadora de sentido, realizável através da imaginação criadora.

Mas o trabalho com os contos não pode ser reduzido a um momento da infância, como colaborador da formação psicológica rumo, novamente, ao pensamento lógico e objetivo. Os contos propõem uma pluralidade de níveis de significação que correspondem a uma diversidade de leituras possíveis, de acordo com seus mais variados leitores, crianças, jovens ou adultos, não cabendo uma tal redução. Do contrário, o trabalho com contos torna-se mais um dos dispositivos formadores de sujeitos racionalistas e empiristas. Os contos, versão moderna dos mitos, nunca se esgotam no prazer que podem proporcionar aos leitores ou ouvintes de todas as idades. Isso porque eles não têm a pretensão de esclarecer nada, mas sim de propor diversas e abertas significações, abrindo-se ao fantástico e enriquecendo as possibilidades humanas:

"Os sonhos dos homens, assinalados dentro dos contos, das lendas e dos mitos, são coisas profundas, complicadas e frágeis. Não se trata de atribuir, regulamentar e recuperar, mas de os conhecer e os amar como parceiros permanentes do diálogo do homem com ele mesmo" (30).

30) Idem, op. cit., p.56

Da mesma forma, a imagem, para funcionar como operadora de devaneios, provocadora de uma dinâmica do imaginário, deve ela mesma comportar uma espessura onírica, uma complexidade plástica, uma amplitude simbólica. Caso em que já não se trata mais de compreender, mas de sentir:

"Artística, bela, complexa, a imagem plástica surge de um sonho que ela mesmo exprime e indica. Ela é trampolim para viagens ao país dos sonhos. Ela se abre e abre o psiquismo sobre a escada dos símbolos" (31).

No lugar de se fechar sobre ela mesma, sobre uma realidade delimitada, a imagem artística joga com a realidade, atravessa-a, deforma, manipula e reconstrói essa mesma realidade, dando lugar ao ser sensível, imaginante, subjetivo e humano. De forma que as imagens dos álbuns, cartilhas e livros infantis tradicionais não passariam de imagens doentes, que reconduzem sempre ao mesmo tipo estereotipado e conformista.

O livro não se reduz a ele mesmo. Ele é um grupo orgânico e múltiplo de significantes plásticos e literários que balbuciam os significados possíveis deixados à própria construção do leitor. Para além dos significantes aparentes, das imagens e palavras, o livro continua pela obra do leitor, engajado sobre as vozes da imaginação e da criação. O livro, visto dessa forma, não passa de um suporte, de uma base de onde se parte para chegar mais longe. Para o qual pode-se, junto com Duborgel, aplicar os mesmos elementos de definição do símbolo:

"O <sumbolon>, também ele, é <meio>, <marca de reconhecimento>, indicação de um sentido a procurar e a

31) Idem, op. cit., p. 62.

construir; o <Sinnbild> é uma <imagem> aberta e portadora de significação a procurar, a produzir, a viver" ⁽³²⁾.

Já os dispositivos de controle do imaginário descritos, que atravessam nossa cultura, nossa educação, nossas representações sobre o ler e sobre o livro, nos enviam a um sistema de deturpação e de destruição da imaginação, construindo uma estratégia de colonização que opera sobre as possibilidades de relações que se pode estabelecer com o mundo, sobre as formas de compreendê-lo e de transformá-lo. Os dispositivos são compreendidos no mesmo sentido dado por Foucault quanto à tecnologia política dos corpos ⁽³³⁾; ou seja, na síntese feita por Deleuze:

"É inicialmente um andaime, um conjunto multilinear. Ele é composto por linhas de natureza diferente. Essas linhas, no dispositivo, não delimitam, ou não discriminam sistemas que, por si mesmo, seriam homogêneos - o objeto, o sujeito, a linguagem, etc. - mas seguem direções, travam processos sempre em desequilíbrio e ora se aproximam, ora se afastam um dos outros. Cada linha é quebrada, submetida por variações de direção, bifurcada e alternada, submetida a derivações. (...) Deslindar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é estabelecer uma carta, cartografar, mensurar terras desconhecidas, aquilo que ele (Foucault) denomina "o trabalho de campo". ⁽³⁴⁾

O início dessa cartografia, desse mapeamento da leitura da imagem e da leitura do texto produzida na escola, e os usos e funções sociais das imagens e dos textos são alguns dos dispositivos que participam da grande rede de

³²⁾ Idem, op. cit., p. 80.

³³⁾ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir...*, op. cit. p. 27-32.

³⁴⁾ DELEUZE, Giles. "Qu'est-ce qu'un dispositif?". In: *Michel Foucault Philosophe* (Rencontre Internationale). Paris, Seuil, 1989, p. 185.

pedagogia social do imaginário, de desvalorização do imaginário e de produção de lógicas racionalistas bivalentes.

Neste sentido, como Foucault, compreendo que esses dispositivos de poder-saber, no caso, não apenas reprimem ou afastam outras possibilidades de relação/ação com as imagens e com a palavra escrita, de construção de outras lógicas e sentidos, mas também produzem, ao mesmo tempo, sentidos, lógicas, ações e relações dentro desse campo possível dado pela pedagogia social: formando valores e sujeitos que buscam no modelo objetivista/racionalista, seu modelo de conhecimento e do próprio ato de conhecer. Mais ainda, o iconoclasmo cultural revela um poder que coloniza, ao mesmo tempo que instaura, que exclui, ao mesmo tempo que produz, que interdita, ao mesmo tempo que promove e autoriza certas obras.

CONCLUSÃO

POR UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO

A problemática deste trabalho foi sendo construída ao longo de minha prática em Alfabetização de Adultos : das minhas observações em sala de aula quanto às interpretações dos textos lidos, às concepções reveladas sobre a leitura e escrita, e às próprias dificuldades demonstradas pelos alunos durante o processo de alfabetização, muitas vezes explicitadas por eles mesmos. As dificuldades de alfabetização se mostraram no esforço dolorido (dor de barriga, dor de cabeça) na tentativa de ler ou escrever, nos anos de permanência numa etapa de alfabetização sem significativos avanços e, mesmo, no elevado número de evasão nesse primeiro momento de aprendizagem.

Essas situações levaram-me ao estudo do imaginário: compreendendo o imaginário mais como um percurso do que um lugar, um caminho que atravessa o mundo subjetivo e objetivo, que se constrói através dos sentidos nessa via de duas mãos, permeado pelo mundo social.

Perguntava, então: haveria um imaginário construído nesse grupo social, cujas representações, imagens, interferiam no processo de alfabetização? Como teria se construído esse imaginário? Haveriam representações dos adultos sobre si mesmos, enquanto analfabetos? Que justificativas, crenças ou mitos os justificavam enquanto pessoas que não se alfabetizaram? Se a alfabetização

significa uma mudança, essa também intervém ao nível das representações?

Percorrendo a teoria do Imaginário em Gilbert Durand, propondo atividades com os alunos a fim de subsidiar uma leitura ao nível do simbólico, reconstruindo histórias de vida dos adultos, principalmente no que dizia respeito às suas experiências com a língua escrita, consegui aproximar-me dos trajetos do imaginário sobre o conhecimento ou não-conhecimento da escrita e da leitura.

O imaginário mostra-se como os sentidos profundos que organizam e dinamizam a vida na tensão dialética dos Regimes de imagens Diurno e Noturno. O primeiro, o Regime Diurno, funciona numa lógica dualista, maniqueísta, uma lógica da antítese e da exclusão: bem/mal, certo/errado, ascensão/queda, branco/preto, etc. O segundo, o Regime Noturno, funciona por uma lógica de dupla negação (mística), ou por uma lógica dialética, cuja estrutura sintética é dramática, sendo que dos seus símbolos cíclicos deriva o ciclo truncado ascendente e progressista, sobre os quais vêm se desenvolver os pensamentos evolucionistas, através do tempo ou da história.

As representações imaginárias trazidas pelos educandos adultos sobre o "saber" e o "não-saber" mostraram-se polarizadas no Regime Diurno da imagem e nos símbolos cíclicos e progressistas do Regime Noturno, revelando representações cristalizadas nas constelações de símbolos ascensionais e diairéticos: não saber é estar excluído, nas trevas, em "erro moral"; saber é estar "por cima", "é ser importante", "estar correto moralmente", "é ter poder". Representações nas quais o educando, na posição de herói, deve lutar contra os monstros e seus medos para alcançar, à luz do conhecimento, todos os seus benefícios. Luta que pode dar-se por uma transcendência estática, como revelação divina

(Regime Diurno), ou através de uma conquista no tempo (estruturas sintéticas do Regime noturno).

Os educandos adultos, inscritos numa cultura iconoclasta, positivista e racionalista, e afastados desse mesmo saber, constroem representações e sentidos da língua escrita que parecem ser reveladores de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização. O conjunto de símbolos trazidos pelos alunos revela que o processo de alfabetização é um embate entre significados, cuja eficácia do escrito é dada pelo caráter funcional legitimado na sociedade.

Na breve análise da pedagogia social e escolar da imagem, foi possível observar diversos dispositivos que são compreendidos como "imperativos sociais", praticamente determinantes da construção de determinadas representações. O uso da imagem definidora, direta, analítica-sintética, e o uso de textos com as mesmas características, tanto na escola como nas redes informativas amplamente divulgadas em nosso meio social, conduzem a uma restrição do uso tanto da imagem como do texto, e à categoria de substitutos da realidade. A imagem fica ainda mais restrita ao ser rebaixada a uma linguagem de segunda categoria, das crianças, dos analfabetos, daqueles que não dominam o código escrito, servindo apenas de veículo auxiliar para a alfabetização.

Vem a constituir-se, pois, uma pedagogia social do imaginário sobre o conhecimento, cujo ideal se revela na linguagem objetiva, no olhar observador, na imagem "cópia do real". Afastando, portanto, as metáforas, as ambigüidades, os sentidos múltiplos, as interpretações "abertas", a subjetividade, os sentimentos, as intuições, os sonhos, as fantasias e as criações dos sujeitos mergulhados nessa cultura. Compensados pelas fantasias da TV, do consumismo, da moda, onde há outros para criar por nós, para nos implantar desejos, para gerar fantasias.

Porém outras questões se colocam no decorrer do trabalho. Se uma pedagogia do imaginário se impõe como necessária, como trabalhá-la na alfabetização de adultos?

Sem a pretensão de responder, tentarei discorrer um pouco sobre o tema da mistificação. Pois a questão da desmistificação, associada à conscientização, tem sido, desde Paulo Freire (1) , um dos nortes da alfabetização de adultos. Por outro lado, ao falar sobre o imaginário, ao considerar as questões subjetivas dos educandos, como fica, então, o processo de aprendizagem? Tudo vale? Qualquer leitura é certa? Não há mais processo de conscientização?

"Diante da enorme atividade da sociedade cientificista e iconoclasta, eis que essa mesma sociedade nos propõe os meios de reequilibramento: o poder e o dever de promover um intenso ativismo cultural" (2) .

Durand nos acena para a compreensão de que nossa cultura confundiu demais mistificação e mitificação. Ao buscar o desvelamento da realidade, o conhecimento objetivo e racionalista, matou também os deuses, os mitos, as crenças. Esses são vistos, hoje, como um conhecimento de segunda ordem, conhecimento primitivo, mistificador, ilusório. Ora, para o Autor, a doença seria a perda da função simbólica. No entanto, em vários casos, o simbolismo funciona de modo esclerosado e dirigido para um único regime, como foi visto nas representações dos alunos em relação ao "saber" e ao

1) FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 15, edição, 1984 ; Idem. **Conscientização**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980.

2) DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988, p. 106.

"não-saber". A saúde mental seria sempre a tentativa de equilibrar um regime através do outro (3).

Nos estudos da imaginação simbólica, parece que sempre acabamos desembocando em dados simbólicos bipolares, como:

"um vasto sistema de equilíbrio antagonista, na qual a imaginação simbólica aparece como "forças de coesão" antagonistas" (4).

Esse antagonismo se apresenta: no símbolo (significado e significante); na simbólica (regime diurno e regime noturno); e ainda nas hermenêuticas que buscam compreender o simbólico (as que reduzem e as que amplificam). Durand constata dois tipos de hermenêuticas que buscam o deciframento : as que reduzem, vêem o símbolo como epifenômeno, efeito, superestrutura, e as que amplificam, deixam-se levar por sua força de integração para ter acesso a uma espécie de supraconsciente vivido:

"uma delas, conforme a expressão de Ricoeur, é arqueológica, pois mergulha em todo o passado biográfico, sociológico e até mesmo filogenético; a outra é escatológica, ou seja, é reminiscência, ou melhor, apelo à ordem essencial, incessante interpretação daquilo que chamamos o anjo" (5).

Uma seria a denúncia da máscara, com Freud, por exemplo, a outra seria a revelação da essência do espírito. De forma que também a hermenêutica segue duas vias antagonistas: uma, da desmistificação, preparada pelo iconoclasmo de nossa civilização; e outra, da remitização, ou

3) Idem, op. cit., p. 104.

4) Idem, op. cit., p. 92.

5) Idem, op. cit., p. 94.

seja, de recolhimento do sentido em todas as suas redundâncias, podendo ser vivido através da consciência que o medita numa epifania instauradora, constituinte do próprio ser da consciência. De forma que haveria duas formas distintas de "ler" e confrontar um símbolo ou um mito.

De acordo com Durand, que faz uso do pensamento de Paul Ricoeur, as duas hermenêuticas são legítimas, visto também que todo o símbolo é duplo:

"significante, organiza-se arqueologicamente entre os determinismos e os encadeamentos causais, é "efeito", sintoma; mas portador de um sentido, orienta-se para uma escatologia tão inalienável como as colorações que lhe são dadas pela sua própria encarnação numa palavra, um objeto situado no espaço e no tempo" (6).

Além disso, somos todos filhos dessa cultura, do racionalismo e do positivismo, sendo que esse trabalho de desmistificação pertence necessariamente a toda a relação com os símbolos. Mas esse se mostra insuficiente, pois o sentido figurado se mostra inalienável. Como interpretar os emblemas, as alegorias, as simples palavras com sua evocação poética? Pois é esse sentido que organiza as palavras em frases, as coisas em universo, animando em valores os objetos, e assim por diante. Então:

"pode-se conceber que as hermenêuticas opostas e, no seio do próprio símbolo, a convergência de sentidos antagonistas devam ser pensadas e interpretadas como um pluralismo coerente onde o significante temporal, material, ainda que distinto e inadequado, se reconcilia com o sentido, com o significado fugaz que dinamiza a consciência e salta de redundância em redundância, de símbolo em símbolo" (7).

6) Idem, op. cit., p. 95.

7) Idem, op. cit., p. 96.

Contudo, diz-nos Durand, é a escatologia (ampliação do sentido) que prepondera sobre a arqueologia. A dimensão de apelo e de esperança prepondera sobre a desmistificação:

"Porque a desmistificação total equivaleria a anular os valores da vida diante da constatação brutal da nossa mortalidade (8).

Para o autor, desmistificar o símbolo e, ao mesmo tempo, remitificá-lo pode ser extrair, em primeiro lugar, das contingências da biografia e da história, a intenção simbolista de transcender a história. Portanto, em relação ao dualismo:

"a imaginação simbólica constitui a própria atividade dialética do espírito, já que, no nível da vulgar palavra do dicionário, ela desenha sempre o "sentido figurado", a criação perceptiva, a poesia da frase que, no seio da própria limitação, nega esta mesma limitação. Pois a verdadeira dialética, (...), não é uma síntese apaziguada; ela é tensão presente das contraditórias. E se tantos símbolos, tantas metáforas poéticas animam o espírito dos homens, não é porque, em última análise, eles são os "hormônios" da energia espiritual?" (9).

A imaginação simbólica, sendo dinamicamente negação vital, negação da morte e do tempo, é também restauradora do equilíbrio em vários níveis. Como já foi visto no primeiro capítulo (nas funções da imaginação), o símbolo é restaurador do equilíbrio biológico, equilíbrio psíquico e sociológico, sendo que o símbolo ainda resulta numa teofania, quando, após todos os outros níveis de equilibração, e instaurado o homem enquanto *homo symbolicus*, erige o domínio do supremo valor, do imutável através do mutável.

8) Idem, op. cit., p. 96.

9) Idem, op. cit., p. 97.

Quanto ao papel biológico da imaginação, podemos pensar com o Autor que:

"A função da imaginação é, antes de mais nada, uma função de eufemização, porém, não simplesmente ópio negativo, máscara que a consciência veste diante da horrível figura da morte, mas, ao contrário, dinamismo prospectivo que, através de todas estruturas do projeto imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo" (10).

A eufemização se diversifica em antítese declarada, quando funciona no regime diurno e em antífrase, viés da dupla negação, quando no regime noturno da imagem.

Quanto ao fator de equilibração psicossocial:

"O equilíbrio sócio-histórico de uma determinada sociedade nada mais seria do que uma constante "realização simbólica", e a vida de uma cultura seria feita dessas diástoles e sístoles, mais ou menos lentas, mais ou menos rápidas, conforme a própria concepção que essas sociedades tem da história." (11).

Então, se poderia conceber que a pedagogia, que gira em torno da dinâmica dos símbolos, dosa, controla e fornece as coleções e estruturas de imagem que uma determinada sociedade exige para seu dinamismo evolutivo. Daí a importância da pedagogia em nossa sociedade de enorme aceleração tecnológica, pois as transformações parecem mais urgentes do que em sociedades antigas, onde os reequilibramentos se faziam por si mesmos, no lento ritmo das gerações.

Mas há, ainda, outro equilíbrio: o que possibilita, paradoxalmente, a existência de nossa civilização

10) Idem, op. cit., p. 101.

11) Idem, op. cit., p. 105.

tecnocrática e cheia de proibições simbólicas. De acordo com Durand, esta mesma sociedade, que confundiu freqüentemente desmistificação e desmitização, propõe um gigantesco processo de reemitização em escala planetária. Este processo estaria se dando através da divulgação da cultura em todas as suas formas (processos fotográficos, tipográficos, cinematográficos, pelo livro, pela imprensa, etc), uma difusão tão maciça e rápida que parece permitir, hoje, uma confrontação das culturas num nível planetário. Essa possibilidade de conjugar todas as culturas seria, hoje, o fator supremo de reequilíbrio de toda espécie humana. Pois:

"A razão e a ciência apenas unem os homens às coisas, mas o que une os homens entre si, no nível humilde das felicidades e penas cotidianas da espécie humana, é essa representação afetiva porque vivida, que constitui o império das imagens" (12).

Já Sironneau (13), ao refletir sobre o imaginário sócio-político e organizacional, mesmo ao revelar ser impossível separar o mítico e o ideológico, propõe-se a distinguir os interstícios das múltiplas classificações que aí se colocam e suas diferentes funções nos contextos sociais. O autor, a partir de Eliade, compreende que:

"Mito é, (...), uma história verdadeira, "modelo" de todas as atividades humanas significativas. Por meio do mito o homem conhece a origem das coisas e chega a controlá-las; periodicamente tornando a viver o mito no decurso das cerimônias religiosas, ele entra em

12) Idem, op. cit., p. 106.

13) SIRONNEAU, Jean-Pierre. Retorno do mito e imaginário sócio-político e organizacional. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, USP, 11(1/2):243-273, 1985.

contato com o poder sagrado que está na origem do mundo"
(14).

De forma que esse conceito referente aos mitos mágicos e religiosos não serve aos mitos literários ou aos mitos políticos modernos. Procura, então, na distinção do mito quanto a suas formas de expressão, a suas funções, e a suas estruturas, elementos que apontem para uma compreensão mais profunda da questão colocada.

A forma ou modo de expressão do mito arcaico religioso não é a mesma assumida em um romance ou em um filme, ou ainda, numa ideologia política. Em relação às funções, essas são bastante próximas das funções apontadas por Durand: a função *cognitiva*, diferente da explicação racional, compreende o mito como "modelo lógico" a que se atribui a função de resolver uma contradição sociológica; a função *sociológica*, de legitimação da ordem social, serve para unificar as crenças de um grupo, legitimar o poder dos que dominam, assegurando a integração social; a função *psicológica* expressa os conflitos da psyche e sua superação; e a função *ontológica*, função de arraigar a condição humana (ordem cósmica e social) num arquétipo transcendente (no sagrado), sendo resposta à fragilidade do homem diante de sua condição.

Mas é sobretudo a estrutura - organização relativamente estável de símbolos ou de temas - , mais que as funções e a forma, que assegura a perenidade-persistência do mito.

"Pensamos que é possível descobrir uma mesma estrutura mítica num mito religioso tradicional, numa ideologia política mais ou menos racionalizada, numa obra literária ou cinematográfica banal e profana, numa construção utópica, num movimento milenarista. Numa tal

14) Idem, op. cit., p. 261.

perspectiva não há como opor radicalmente, como tipos heterogêneos e incompatíveis, as diferentes expressões do imaginário sócio-político e organizacional" (15).

Tanto na ideologia, como na utopia ou no movimento, encontra-se uma ou várias estruturas míticas. Certos temas míticos tradicionais continuam sobrevivendo nas sociedades contemporâneas, e seus principais domínios parecem ser:

"literatura, mass-media, cinema, são meios em que, "degradados" (Eliade), pululam temas míticos e personagens exemplares cujo parentesco com as estruturas míticas, figuras heróicas e divinas dos mitos arcaicos e tradicionais é evidente" (16).

Atualmente, o campo do "político" seria um domínio privilegiado de transferências mítico-religiosas. A separação entre a Igreja e o Estado desencadearia um processo onde a atividade do político torna-se o suporte de uma nova experiência do sagrado: "tudo é político", "nada escapa à política". Slogans que traduzem, de certa forma, essa absolutização do político, transferindo anseios e comportamentos que antes pertenciam à esfera religiosa. A salvação terrena substitui a esperança religiosa da vida eterna. Não mais apoiado num arquétipo transcendental intemporal, o político espera o advento de salvação, num futuro mais ou menos próximo, no horizonte da história, de uma sociedade ideal cujos traços dominantes variam de acordo com as ideologias.

Em sua análise, o Autor discorre sobre uma série de funções da ordem das antigas religiões, agora cumpridas pela política. Essa análise funcional permite a compreensão da permanência, de como esse fenômeno se mantém no sistema

15) Idem, op. cit., p.263.

16) Idem, op. cit., p. 264.

social. Primeiramente, são reconhecidas duas funções latentes fundamentais, compreendendo que:

"As funções latentes são funções evidentes para a análise e para o observador, mas não são desejadas pelos agentes. As funções manifestas são reconhecidas pelos agentes como expressão de seus desejos" (17).

A primeira função latente cumpriria uma função mais psicológica, exprimiria a nostalgia do pai, experimentada pelo adulto diante das forças da natureza e das forças sociais; através de um processo de transferência, o adulto projetaria sua necessidade de proteção aos pais sociais e políticos.

A segunda função latente cumpre a função de integração social. Por um lado, seria dada pela legitimação da ordem social assumida pelas representações coletivas (mitos e símbolos), fundada sobre leis universais, consideradas imutáveis e intocáveis (sagradas). Por outro lado, seria constituída sobre a ritualização da ordem social, nos ritos comemorativos das festas, das cerimônias coletivas que excitam o tempo social e asseguram a coesão do grupo.

As "religiões políticas" desempenhariam, no mais alto grau, a função de integração e de legitimação da ordem social, com a ideologia política funcionando essencialmente como justificação de um poder.

Quanto às funções manifestas da religião, o Autor reconhece duas principais: a satisfação dos desejos cognitivos, ou seja, a necessidade de explicar a origem e o destino do homem, de dar um sentido ao mal e ao sofrimento, de entender a morte e a sobrevivência, etc; e a satisfação dos desejos afetivos, como o desejo de escapar à angústia da

17) Idem, op. cit., p. 268.

condição humana e sua finitude, o desejo de diminuir o sofrimento, o desejo de obter a proteção de seres numinosos.

Essas funções são, em grande parte, desempenhadas pelas "religiões políticas", ou seja, elas satisfazem muitos desejos cognitivos e afetivos. As ideologias totais são capazes de exprimir as leis da natureza e da história com justificações inclusive de ordem filosófica e científica, mas cujo dinamismo cognitivo explica-se por referência aos mitos cosmogônicos e escatológicos. Ainda:

"As religiões políticas também conseguiram diminuir a angústia e o sofrimento próprios da condição individual do homem, orientando a ação humana para pólos quase-transcendentes (as noções de raça, classe, partido, etc.), dando um certo sentimento de plenitude pela identificação ao grupo onde o indivíduo se funde, tornando a encontrar o sentimento tipicamente religioso da dependência absoluta com relação ao poder. Puderam também inspirar os sentimentos mais intensos de devoção à causa, podendo chegar à morte, às renúncias e aos sacrifícios de toda espécie. Em suma, permitiram a seus adeptos satisfazer esse desejo especificamente religioso: o desejo do Absoluto" (18).

Aparentemente, a política veio, então, suprir as funções antes cumpridas pelas antigas religiões, mas isso na aparência. Por mais que questões análogas nessas duas esferas, religiosa e política, possam ser identificadas, a política não consegue responder à questão central que está no âmago da intencionalidade religiosa, a questão da morte e da sobrevivência. Assim, funcionalmente, a política pode desempenhar o papel das religiões, mas não fenomenologicamente. Na política, o significado visado não é mais a plenitude do tempo, mas um substituto dele: o futuro histórico. Ela não se encontra aberta sobre o Grande Tempo (Eternidade, Nirvana), mas fechada sobre o tempo histórico e

18) Idem, op. cit., p. 271.

profano, que é o tempo da morte. A única hipotética sobrevivência seria a de estar na memória coletiva do povo, da nação, da classe ou da humanidade. Por isso, as "religiões políticas" não são mais que equivalentes funcionais das grandes religiões.

Sironneau coloca ainda algumas questões que parecem-me importantes para nossa reflexão final. Analisa o termo desmitologização ou desmitização e questiona se, mesmo dentro de uma proposta existencialista - que busca a interpretação sem cair numa crítica ou num reducionismo do tipo racionalista -, seria possível separar o sentido (o significado) do conteúdo mítico (o significante) envolvente:

"A operação de desmitologização tropeça na estrutura simbólica da consciência e da linguagem. Não se pode desintegrar a linguagem mítica, conservando-lhe o sentido e, ao mesmo tempo, recusar as imagens e símbolos que a estruturam" (19).

Por outro lado, reinitização parece evocar duas coisas:

"pode evocar a consciência fundamental do mito e do símbolo em nosso psiquismo, a tomada de consciência do caráter insubstituível e incontornável do mito; nesse sentido, o pensamento racional e científico pode coexistir com o pensamento mítico, mas não pode substituí-lo (20).

A reinitologização, consideraria, para além do momento racionalista e científicista, a riqueza expressiva da linguagem mítica e simbólica. Mas também pode evocar o fato do extraordinário desenvolvimento e proliferação de imagens

19) Idem, op. cit., p. 272.

20) Idem, op. cit., p. 272.

em nossa cultura, conduzindo a ressurgências simbólicas e míticas, isso:

"sobretudo nos mass-media (cinema e televisão), mas também nos romances populares (cordel ou romances policiais), nos desenhos animados, etc. Mas pensamos sobretudo nas recorrências míticas através das ideologias políticas: aqui vislumbramos uma importância maior dessas ressurgências porque são vistas como verdades espontâneas e modelos de ação, enquanto os mitos dos mass-medias são vividos como ficções, como belas histórias. Essa remitologização revela a força do mito, i.e., a faculdade de que dispõem nossos desejos para produzir imagens dinâmicas que se simbolizam e se dramatizam no mito" (21).

Na tese de Sironneau, a política se desmitiza por si mesma, pois a realidade leva esses movimentos ao fracasso, ou pelo menos, eles não chegam à altura dos sonhos. De forma que se percebe relativa e contingente, e assim, a política se desmitiza e deixa de se tomar como a instância suprema e de polarizar as aspirações religiosas. Resta ao homem voltar ou retornar para um tipo de esperança religiosa. Fato esse que pudemos ver de perto quando da queda dos governos socialistas e que sempre foi muito presente na trajetória histórica brasileira. Também uma remitização não pode ser forjada, ela é expressão da verdade espontânea de um grupo, por isso, uma remitologização religiosa é difícil de ser pensada.

Entretanto, novas remitologizações parecem vir se constituindo na sociedade, entre as quais os movimentos místicos, os movimentos ecológicos, o que talvez nos indique que um novo tipo de sacralização seja possível.

Retomando então a pergunta inicial, sobre a questão da conscientização e da desmistificação, pode-se ver que, ao nível do imaginário, a política não consegue dar conta de

21) Idem, op. cit., p. 272.

todas as dimensões e angústias humanas, estando a própria política inscrita nos Regimes de Imagem. Por outro lado, pode-se pensar com Durand que:

"o esforço científico não pode apagar, aniquilar as imagens pensadas, mas procura simplesmente <descobrir> as metáforas indutoras da pesquisa. Porque o domínio da investigação objetiva é por excelência o regime do recalçamento. Longe de ser um produto do recalçamento, é o mito que de algum modo desencadeia no decurso do processo da <psicanálise objetiva> (22), é acordo do Eu e do mundo no seio do simbolismo que tem necessidade de ser dissociado a fim de que a consciência recolha tanto quanto for possível um mundo <objetivo>, quer dizer, purificado de qualquer intenção assimiladora, de qualquer humanismo" (23).

De forma que a imaginação torna-se elemento fundamental para qualquer investigação científica, provocador de questões e desencadeador da própria decifração objetiva. O que nos remete para o desenvolvimento do imaginário em todas as suas direções e sentidos, na construção de uma pedagogia do imaginário abrangente, estética, humana, fantástica. Pois o mito e o imaginário já se mostraram como elementos constitutivos e também instaurativos do comportamento humano e "querer <desmistificar> a consciência aparece-nos como a tarefa suprema da mistificação" (24). Essa impossibilidade de "desmistificação" nos provoca a correr o risco, como uma oportunidade do espírito de opor-se ao nada objetivo, readmitindo o mito e a vocação da subjetividade para a liberdade que manifesta o Ser.

22) Noção criada por Gaston Bachelard em *O Novo Espírito Científico*. In: BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não e outros textos*. São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores)

23) DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Lisboa, Editorial Presença, 1989, p. 272.

24) Idem, op. cit. p. 294.

"Porque a verdadeira liberdade e a dignidade da vocação ontológica das pessoas não repousa senão nesta espontaneidade espiritual e esta expressão criadora que constitui o campo do imaginário. Ela é tolerância de todos os regimes do espírito, sabendo bem que os feixes desses regimes não é um excesso para essa honra poética que consiste em opor-se ao nada do tempo e da morte" (25).

Agora, para a escola fica também a tarefa de recriá-la, no sentido de construir uma pedagogia do imaginário que expanda as potencialidades humanas, que provoque em cada um, alunos ou professores, a remitificação do mundo, germe das transformações:

"Podemos educar pela imaginação, quando exploramos a dimensão simbólica do cotidiano da realidade escolar e ultrapassamos a burocratização e conformismo que se explicita nas regras, normas, papéis e funções da instituição escolar. Quando consideramos a realidade social como uma rede de relações, em que se entrecruzam mitos, crenças, religiões e ideologias que, estando no centro da nossa vida imaginária, fazem com que a ação do homem seja simbólica - viver é simbolizar. E, finalmente, quando a estrutura do ato pedagógico tiver a função de constante revigoração de suas criações sempre revestidas de uma dimensão imaginária, que no aspecto individual - discursivo -, quer no aspecto social - ideológico " (26).

Talvez uma pedagogia do imaginário, que reabilitasse as artes, a literatura, a esperança humana presente em todas as culturas, nos auxiliasse a formar sujeitos, em particular os adultos em processo de alfabetização, com uma consciência reequilibrada, que longe de serem joguetes de um imaginário embobrecido e manipulado

25) Idem, op. cit. p. 295.

26) SHOLL, Léa. Desejos Sociais "versus" Práticas Educacionais: Uma Tensão no Imaginário Social. In: TEVES, Nilda, coordenadora. **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro, Grythus e UFRJ/Faculdade de Educação, 1992, p. 103 e 104.

pelos meios de comunicação, possam recriar o mundo através dos seus sonhos e de seu imaginário.

GLOSSÁRIO

SIGNO: signo arbitrário, imotivado, fundamentado numa convenção social e mantém uma relação instituída, convencional, com o referente.

SÍMBOLO: são signos simbólicos que, diferindo totalmente do signo arbitrário, são sempre motivados. O símbolo "pela própria natureza" do significado, é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante. É ambíguo e inadequado. O símbolo possui o caráter da redundância, repetição aperfeiçoadora, poder que o faz ultrapassar sua inadequação fundamental. Produto do trajeto antropológico, ou seja, dos imperativos biopsíquicos e das intimações do meio.

SÍMBOLOS NICTOMORFOS: do grego "nyks" (nominativo) e "nyktós" (genitivo) = noite ; e "morfê" = configuração, forma.

SÍMBOLOS TERIOMORFOS: do grego "therion" = fera, besta, animal; e "morfê" = configuração, forma.

SÍMBOLOS ICTIOMORFOS: do grego "ichthýs" = peixe; e "morfê" = configuração, forma.

SÍMBOLOS DIAIRÉTICOS: do grego "diaretikós" (adjetivo) = divisível, que serve para dividir, e "diairéo" (verbo) = dividir, separar, distinguir, determinar, definir, decidir.

ISOMORFOS: do grego "isos" (adjetivo) = igual, e "morfê" = configuração, forma.

HOMOLOGIA: do grego "homós" (adjetivo) = igual, semelhante; e "lógos" = palavra, estudo, tratado.

ESQUEMA (shème) : o esquema é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não substantividade geral do imaginário. Faz a junção entre as dominantes reflexas e as representações. Formam o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação. São trajetos encarnados em representações concretas e precisas. O esquema é o "presentificador" dos gestos e das pulsões inconscientes.

ARQUÉTIPOS: determinados pelos gestos diferenciados em esquemas em contato com o ambiente natural e social. Os arquétipos constituem as substantificações dos esquemas. É compreendido como "imagem primordial", "imagem original". Intermediário entre os esquemas subjetivos e as imagens fornecidas pelo ambiente perceptivo. Nas palavras de Jung: "A imagem primordial deve estar em relação com certos processos perceptíveis da natureza que se reproduzem sem cessar e são sempre ativos, mas por outro lado é igualmente indubitável que ela diz respeito também a certas condições interiores da vida do espírito e da vida em geral (...)" (In: DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, p. 42). O arquétipo ainda seria o estágio preliminar, a zona matricial da idéia. Não sendo a idéia senão o comprometimento pragmático do arquétipo imaginário num contexto histórico e epistemologicamente dado. Em resumo, o arquétipo seria o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais. O que diferencia o arquétipo do simples símbolo é, geralmente, a sua falta de ambivalência, a sua universalidade constante e a sua adequação ao esquema.

MITO: sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de esquemas. Sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema tende a compor-se em narrativa. Já é um esboço de racionalização, onde os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas. E a organização do mito corresponde, muitas vezes, à organização estática, a "constelação de imagens".

ESTRUTURAS: protocolos normativos das representações imaginárias, bem definidos e relativamente estáveis, agrupados em torno de esquemas originais. Formas "dinâmicas", ou seja, sujeitas a transformações por modificação de um dos termos. Constituem "modelos" taxinômicos e pedagógicos, que servem para a classificação, mas também podem servir para modificar o campo do imaginário. É uma forma transformável, desempenhando o papel de protocolo motivador para todo o agrupamento de imagens e susceptível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral, o regime.

REGIME: Os regimes do imaginário são formados por agrupamento de estruturas vizinhas.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARMELINI, Neusa J.; OTERO, Elisabete de S.; ALLGAYER, Renita L.; BAQUERO, Rute V.A. **Alfabetização de Adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade**. Porto Alegre, Ed. da UFRGS/EST, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não e outros textos**. São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores)
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo, Cultrix, 1992.
- BECKER, Fernando. "O que é Construtivismo?". In: **Revista de Educação AEC**. Brasília, ano 21, n. 83, abril/junho de 1992, p. 7-15.
- BERNIS, Jeanne. **A Imaginação (Do sensualismo epicurista à psicanálise)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.
- BERNIS, Jeanne. **A Imaginação (Do sensualismo epicurista à psicanálise)**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. C. . **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.
- DELEUZE, Giles. "Qu'est-ce qu'un dispositif?". In: **Michel Foucault Philosophe (Rencontre Internationale)**. Paris, Seuil, 1989.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginaire et pédagogie (De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes)**. Toulouse, Privat, 1992.
- DURAND, Gilbert. **Mito, Símbolo e Mitodologia**. Lisboa, Presença, 1982.

- DURAND, Gilbert. **Mito e Sociedade : a mitanálise e a sociologia das profundezas.** Lisboa, A Regra do Jogo, 1983.
- DURAND, Gilbert. "Sobre a Exploração do Imaginário, seu Vocabulário, Métodos e Aplicações: mito, mitanálise e mitocrítica". In: **Rev. Fac. Educação.** São Paulo, USP, 11(1/2):243-273, 1985.
- DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica.** São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** Lisboa, Editorial Presença, 1989.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo, Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines.** Barcelona, Ed. Paidós, 1990.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 15, edição, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1980.
- GAJARDO, Marcela. **Pesquisa Participante na América Latina.** São Paulo, Ed. brasiliense, 1986.
- GIRIOUX, Henry. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico". In: **Revista Colombiana de Educación, IUP,** n.17, 1986.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo.** Petrópolis, Vozes, 1986.

- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- KOLAKOWSKY, Leszek. **A Presença do Mito**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- MARRE, Jacques Leon. "Histórias de vida e método biográfico". In: **Cadernos de Sociologia: Metodologias de Pesquisa**. Porto Alegre, PPG-Sociologia da UFRGS, v. 3, n. 3, jan./jul. 1991, p. 89-141.
- TEVES, Nilda, coord. **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro, Grythus e UFRJ/Fac. de Edu., 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. "Analfabetos na Sociedade Letrada: Diferenças culturais e Modos de Pensamento". In: **Travessia: Revista do migrante**. São Paulo, janeiro/abril de 1992, p. 17-20.
- PEREIRA, Isidro. **Dicionário Grego-Português e Português-Grego**. Porto, Portugal, Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- PÓLVORA, Jacqueline Britto. **A Sagração do Cotidiano: Estudo de Sociabilidade em um Grupo de Batuqueiros de Porto Alegre\RS**. (Dissertação de mestrado, PPGAS/UFRGS), julho de 1994.
- POSTIC, Marcel. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre. "Retorno do mito e imaginário sócio-político e organizacional". In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, USP, 11(1/2):243-273, 1985.
