

# Narrativas infantis: imagens e simbolismos

## Children's narratives: images and symbolisms

Iduina Mont'Alverne Braun CHAVES<sup>1</sup>

Adrienne Ogêda GUEDES<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada numa escola pública de Niterói/RJ com o objetivo de captar traços da cultura escolar em cenas e imagens da vida da instituição a partir do olhar, das imagens e das narrativas das crianças. Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa ancoram-se na epistemologia da complexidade de Edgar Morin, na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (1988, 1989), e na (auto) biografia, especialmente nos estudos de Nóvoa (2004), Josso (2009), Catani (2003), Chaves (1999, 2000), Passeggi (2008), usados para apresentar/analisar temas recorrentes em torno dos quais se estrutura a cultura e o imaginário da escola na perspectiva da criança.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa. Infância. Narrativas infantis. Cultura. Simbolismos.

### Abstract

The article presents the results of research carried out in a public school in Niterói/RJ in order to capture features of school culture in scenes and images of the life of the institution from the look of the images and children's narratives. The theoretical and methodological principles of research are anchored in the epistemology of complexity of Edgar Morin, in the Anthropology of the Imaginary by Gilbert Durand (1988, 1989) and in the (auto) biographical studies specifically in Nóvoa (2004), Josso (2009), Catani (2003), Chaves (1999, 2000), Passeggi (2008), used to analyze some recurrent themes that structure the school culture and the imaginary from the perspective of the child.

**Keywords:** Narrative research. Childhood. Children's narratives. Culture. Symbolisms.

---

1 Profa. Associada da Universidade Federal Fluminense. Doutora pela USP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Coordenadora da Formação de Professores da UFF, coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Memória, Narrativa, e Educação (CIMNE). Faculdade de Educação, Campus do Gragoatá, Niterói, RJ. Tel. (21-26292714). Email: <iduina@globo.com>.

2 Profa. adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutora pela UFF e participante do Grupo de Pesquisa Cultura, Memória, Narrativa, Imaginário e Educação. UNIRIO, Av. Pasteur, 296. CEP: 22290-250 Urca, Rio de Janeiro, RJ. Tel.: (21-25421919) Email: <drikaogeda@yahoo.com.br>.

Ciência sem poética, inteligência sem compreensão simbólica dos fins humanos, conhecimento objetivo sem expressão do sujeito humano, objeto sem felicidade apropriadora é apenas alienação do homem. A imaginação humana recoloca o orgulho humano o conhecimento faustiano nos limites alegres da condição humana. (DURAND, 1989, p. 244).

Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida (MORIN, 1997, p. 10).

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada./ Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. / Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem. (MANUEL DE BARROS, 2001, p. 25).

## Fontes e Húmus

Estas epígrafes traduzem meu interesse em uma temática pouco valorizada pela academia e pelos professores. Elas sustentam e adubam minhas ideias sobre a complexidade do real, a imaginação simbólica e a cultura do imaginário. Em linhas gerais, o objetivo deste trabalho é contribuir para uma reflexão sobre as relações entre imaginário, narrativa e educação. Pretendo falar da profunda contribuição que a complexidade e o universo simbólico podem trazer para a construção de uma cultura escolar mais autêntica, mais dinâmica, mais feliz e mais humana/sensível.

Sinto que o suporte simbólico, pelo retorno às fontes de representação, pela descoberta e pela inventividade pode ressuscitar o desejo natural do ato de aprender. Além disso, penso que o retorno do reencantamento da cultura, pela abertura das portas ao devaneio poético, através da imaginação criadora, associada aos prazeres da inteligência e da criatividade trarão de volta ao aluno e aos professores suas competências humanas perdidas. Esse pressuposto me conduziu a estudos e pesquisas sobre o imaginário, a narrativa, a epistemologia da complexidade e a busca de uma metodologia, enfim, de heurísticas para melhor compreender os mecanismos e a função imaginante. Entendo ser um caminho complexo, mas possível.

Em primeiro lugar, quero apresentar de onde e com quem falo no campo da exploração do imaginário. As pesquisas que venho realizando voltam-se para o estudo dos elementos simbólicos no espaço/tempo das instituições educativas, com a intenção de compreender de maneira mais profunda o homem nas suas relações com o mundo, com a cultura e com a natureza, passando, assim, a valorizar a imaginação criativa, a intuição, a reminiscência criativa, o sonho, o devaneio, o desejo, o prazer.

A abordagem hermenêutica e fenomenológica dos símbolos e o estudo das estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand (1988, 1989), que adotamos como referência primeira, levam em conta os saberes diversos, que incluem, entre outros, pressupostos da Sociologia, da Antropologia, da Psicanálise, da Filosofia, da Literatura, da Linguística, para a construção de uma teoria geral do imaginário e de uma metodologia que estabelece uma metafísica da imaginação.

Na primeira parte, apresentarei a visão de imaginário para Gilbert Durand e discutirei a relação entre imaginário e pedagogia e, na segunda parte, contarei algumas histórias de crianças, procurando, nessas narrativas, sinalizar as imagens e deslindar o seu simbolismo.

## Do Imaginário e da Pedagogia

Nas palavras de Durand (1989, p. 21),

[...] todo imaginário possui sua carga simbólica que nada mais é que a potência constitutiva que coordena o pensamento a nunca poder intuir objetivamente uma coisa, mas a integrá-la imediatamente num sentido. E mais, a presença inelutável do sentido faz que, para a consciência humana, nada é simplesmente apresentado, mas tudo é representado.

Assim, descobrir o sentido, o significado nos encaminha para a dimensão do simbólico, para o estudo do imaginário que coloca o homem em relação de significado com o mundo, com o Outro e consigo mesmo.

Para a abordagem do *Imaginário*, Durand envereda pela Antropologia, enquanto conjunto das ciências que estuda o *Homo Sapiens* situando sua motivação *simbólica* no que denomina de *Trajetos Antropológicos*, entendido como “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social.”

(DURAND, 1989, p. 23). Essa noção permite realizar a sutura epistemológica entre *Natureza e Cultura* através da noção de símbolo, e construir o que esse autor chama de aparelho simbólico. Acrescenta, ainda, que há uma gênese recíproca, que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa, instalando-se neste intervalo a investigação antropológica.

Este autor elabora a sua teoria Geral do Imaginário a partir da crítica que faz à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental, que considera a imaginação como *mestra do erro e da fatalidade*. Esta é uma forma de excluir tudo o que não segue os ditames do modelo totalitário, científico, que não se pauta pelos princípios epistemológicos e por regras metodológicas bem demarcadas. É uma lógica que evidencia o paradoxo da modernidade, que recusa a imagem em proveito da razão embora seja constantemente assediada por ela. Em outras palavras, o imaginário e o simbólico vêm ocupando um espaço na trama social. Haja vista o surgimento dos estudos e dos encontros, embora ainda incipientes no meio acadêmico, que ressaltam o importante papel do imaginário para a ressignificação do social, como, por exemplo, os de Josso (2009).

Esta autora destaca que o lugar da imaginação e das formas do imaginário “[...] foram pouco estudados nas aproximações de histórias de vida em formação, de relatos de vida, de relatos de si, de relatos autobiográficos etc., qualquer que seja a perspectiva do conhecimento posta em prática na pesquisa.” E acrescenta, ainda, “[...] que o imaginário biográfico em ação conquistou, então o seu lugar” e que “[...] falta desenvolver uma reflexão profunda sobre essa imensa produção com finalidades educativas diversas.” (JOSSO, 2009, p. 119).

Pois bem, meus estudos caminham nesta direção e este trabalho apresenta, em termos específicos, a fertilidade epistemológica que se enquadra numa linha de investigação entre educação e imaginário. É o encaminhamento de estudos que se vinculam ao Novo Espírito Científico (BACHELARD, 1968) e ao Novo Espírito Pedagógico (DUBORGEL, 1992), que entendem o desenvolvimento simultâneo da racionalidade e do psiquismo imaginante. O que significa abrir espaço à dimensão simbólica, integrando a razão à imaginação, propiciando a formação/mudança de sensibilidades, de visão de mundo, de mentalidade. A adoção, mesmo, de uma Cultura outra que valoriza o incerto, a álea, o prazer, a poesia, a literatura, o amor, a vida.

Nesse sentido, acredito que há férteis caminhos para tal desejo de reencantamento do mundo, ao nível pedagógico, pela educação, através das ações na escola. O que implica uma nova forma de olhar a realidade, um paradigma que reconheça as transformações que vêm afetando as ciências físicas, as ciências biológicas, a antropologia e, dessa forma, influencia mudanças no próprio modo

de pensar a realidade. Um paradigma que, ao reconhecer o esgotamento e a inadequação dos modelos clássicos pautados pelo pensamento simplificador e pela racionalidade técnica, inclui tanto as manifestações da dimensão simbólica, imaginária e as práticas simbólicas organizadoras do real, quanto os aspectos estruturais e burocráticos das instituições.

Sousa Santos (1988) tratando da crise do paradigma dominante admite que são hoje muito fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica, em alguns dos seus traços principais, atravessa uma profunda crise. Defende, no mesmo artigo, em primeiro lugar, que essa crise é não só profunda como irreversível; em segundo lugar, afirma que estamos vivendo num período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a Mecânica Quântica e que não sabemos quando acabará. Finalmente, acrescenta que os sinais nos permitem tão só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante, nutrido por uma razão técnica, que privilegia o racionalismo, a objetividade científica, uma ontologia dicotômica, uma epistemologia objetiva/analítica, uma metodologia empírica, uma causalidade determinista, uma lógica disjuntiva, simplificadora, reducionista e excludente.

Nessa perspectiva, uma reparadigmatização implica um olhar voltado para a compreensão dos minúsculos fenômenos dos sistemas antropossociais, que busque a religação dos saberes numa atitude inter e transdisciplinar que evidenciam o paradigma da complexidade, o qual, segundo Porto (1999), apresenta as seguintes características, dentre outras:

[...] a percepção da limitação do conhecimento; a aceitação de resultados aproximados, baseados no caráter probabilístico, aproximativo e provisório das leis; a inviabilidade do determinismo mecanicista; a idéia de que a totalidade do real não se reduz á soma das partes; a distinção sujeito-objeto, que perde os contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum. (PORTO, 1999, p. 20).

Este paradigma se pauta, pois, numa lógica que, de forma recursiva, respeitadas as complementaridades, as concorrências e os antagonismos, considera a multidimensionalidade dos fenômenos, a razão aberta, as incertezas, a ambiguidade, a inclusão, o amor...

As palavras de Sousa Santos (1988), com relação à preocupação que se tem hoje em relação ao rigor científico, com a total separação entre a natureza e o ser humano são bastante sugestivas:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório, falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade. (SOUSA SANTOS, 1988, p. 47).

Trata-se de um desafio posto aos educadores que reconhecem o esgotamento e a inadequação dos modelos teóricos utilizados para explicar e compreender a realidade multidimensional e complexa da contemporaneidade. Desafio que vai exigir, como nos adverte Bachelard (1968), um *novo espírito pedagógico e científico*, uma Ciência, segundo Durand no prefácio ao livro de Bruno Duborgel (1992, p. 11) “[...] onde se encontram em pé de igualdade, sem no entanto se confundirem, a audácia da imaginação científica e a paixão pelo devaneio, numa aventura comum que é a da criação.”

Araújo e Machado Araújo (2009), nessa direção, acreditam numa pedagogia do sonho e da razão. Pedagogia que se preocupa com a formação do *homem diurno*, patriarcal, luminoso, identificado com o pensamento abstrato e relacional e, ao mesmo tempo, com a formação do *homem noturno*, matriarcal, que sonha, que se nutre numa relação intimista com a vida. Acreditam os autores que as teorias do imaginário para o campo pedagógico podem oferecer propostas para a compreensão da cultura escolar, para a formação do psiquismo imaginante dos alunos, enfim, para o reencantamento da escola.

Para fins desse trabalho, utilizo o conceito de imaginário de Durand (1989, p. 14) entendido como “[...] o conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensado do homo sapiens e o universo das configurações simbólicas e organizacionais”. O seu estudo permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e as manifestações culturais.

Em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand (1989) pensa as estruturas do imaginário em termos de conteúdos *dinâmicos*, como meio fundamental para a compreensão das bases míticas do pensamento humano. Leva em conta a homologia do psíquico, do cósmico, do social e do biológico, organizados numa significação integrada e segundo uma lógica constelacional. O autor leva em conta as convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia e agrupa as representações correspondentes às *dominantes reflexas* em três estruturas: a heróica, a mística e a sintética. Essas estruturas são consideradas como formas transformáveis, desempenhando o papel

de protocolos motivadores para todo um agrupamento de imagens e susceptíveis de se agruparem numa estrutura mais geral. O autor agrupa as três estruturas em dois regimes de imagens: o Diurno e o Noturno. O regime Diurno corrobora-se de forma polêmica se exprime na figura da antítese. Já os valores do Regime Noturno representam os gestos de descida e de aconchego na intimidade. A atitude noturna sonha, na quietude, com o bem-estar antes de sonhar com as conquistas.

A estrutura heróica, para Durand (1989), apresenta a temática do combate e da luta; a estrutura mística, caracterizada pela eufemização da angústia, traz a marca da busca da vida apaziguada, das necessidades de subsistência, das necessidades psíquicas, cujo contexto simbólico envolve proteção e segurança; na estrutura sintética, as estruturas heróica e mística estão em relação de compensação e os símbolos sintéticos constituem uma constelação que gravitam em torno do domínio do tempo. Em síntese, o universo heróico põe em ação imagens e temas de luta (do herói contra o monstro, do bem contra o mal); o universo místico destaca as imagens assimiladoras e confusionais e o universo Sintético inclui imagens divergentes, integrando-as numa ação.

Estas estruturas do imaginário, propostas por G. Durand (1988), são a manifestação de uma fantasmática transcendental que assegura uma função de eufemização inerente ao fenômeno humano, a partir da análise, num nível teórico, das imagens provenientes de diversas culturas, expressas nas narrações míticas, na literatura e nas diversas formas de expressão artística. Essas imagens não se caracterizam em conjunto de imagens que se aglutinam sem uma lógica que as explique. Pelo contrário, elas fazem uma rede com uma certa estruturação cuja configuração mítica está na dependência de como arrumamos nossas fantasias no nosso imaginário, denominador fundamental de todas as criações do pensamento humano (TEIXEIRA, 2000).

Na obra *O Homem e seus Símbolos*, Jung (1994, p. 13-21) afirma que uma imagem (uma palavra) é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Tem um aspecto *inconsciente* mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. Acrescenta, ainda, que por existirem coisas fora do alcance da compreensão humana, frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. Em outras palavras, a consciência dispõe de diferentes graus da imagem - cópia fiel da sensação, adequação total ou a presença perceptiva ou inadequação mais acentuada, que seria um signo eternamente privado de significado, que é o símbolo (signo longínquo).

Para compreender os símbolos é preciso compreender o problema das *representações*, ou seja, que um símbolo *simboliza*, e representa algo. Segundo Durand (1988), duas seriam as maneiras que a consciência emprega para

representar o mundo: a maneira direta, quando o objeto lhe é perceptível ou sensível e a maneira indireta, quando o objeto se encontra ausente (na consciência) ou pela impossibilidade de reproduzi-lo fielmente, podendo o objeto tornar-se presente através de imagens. A imaginação, enquanto função simbólica, se revela para o autor como *fator de equilíbrio psicossocial*, ou seja, a constante re-equilíbrio, ao nível do biológico, do psico-social, do axiológico, resultante da incidência desestruturadora dos fenômenos portadores da “[...] angústia original” (angústia diante do tempo e da morte) sobre as já elaboradas produções simbólicas e imaginárias. (DURAND, 1988, p.77).

Bachelard (apud DURAND, 1989) faz repousar a sua concepção geral do simbolismo imaginário sobre duas intuições que faremos nossas: a imaginação como dinamismo organizador; e esse dinamismo organizador como fator de homogeneidade na representação. De acordo com Durand (1989), muito longe de ser faculdade de *formar* imagens, a imaginação é potência dinâmica que *deforma* as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica.

Nesta trilha de representações está constituída a *imaginação simbólica*, cujo signo (ou símbolo) refere-se não a um significado, mas a um sentido. Trata-se de um signo concreto que evoca algo ausente ou impossível de ser percebido, pois seu significado é inacessível, transcendente. O símbolo é, pois, para Durand (1988, p. 12) uma “[...] representação que faz aparecer um sentido secreto, ele é uma epifania de um mistério”. A esse respeito, Godet citado por Durand (1988) diz que sendo a propriedade do símbolo manifestar um sentido do qual é portador, pode ter numerosos sentidos e, assim, a imaginação simbólica marca o simbólico especificamente, constituindo a sua flexibilidade. Acrescenta, ainda, Durand que a função simbólica é o lugar de *passagem*, de reunião de contrários e explica seu caráter *unificador de pares opostos*, a partir da etimologia da palavra símbolo: em alemão (*SinnBild*) donde *Sinn*, (sentido) refere-se ao engendramento, a generatividade sistemática da significação, e assim ao domínio idiográfico-figural; *Bild* (forma) refere-se às constantes, as formas estruturantes e, assim ao domínio arquetipológico da etologia humana. Assim, o símbolo funciona como *ponte* entre o bio-psíquico e o sociocultural.

Pelo exposto, a questão de uma educação da imaginação é assunto de primordial importância. O estudo do imaginário, no sistema educativo, pode revelar suas tendências, seus modos de funcionamento, seus axiomas e suas rejeições. Pode provocar o repensar tanto as orientações fundamentais como as tendências orientadoras do saber; evidenciar tipos de proximidade, de articulação e de subordinação; por em relevo os valores e as formas de gestão vigente; enfim,

desvelar a cultura dos grupos/instituições. E, dessa forma, promover a possibilidade de re-organizações constantes, pois, entendo que as imagens, ao reproduzirem o mundo que nos rodeia, nos permite compreendê-lo, e dessa compreensão nasce a possibilidade e o nosso poder de melhorá-lo através de metodologias/estratégias/ações mais significativas.

Para ilustrar a relação imaginário e escola, apresentarei narrativas infantis de alunos de uma escola pública da cidade de Niterói/RJ: o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI).

## Narrativas Infantis e imagens simbólicas

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) é uma escola híbrida que atende crianças de classes sociais bastante diversificadas e, no seu início, teve sérios problemas de relacionamento entre as crianças. Como diretora geral, busquei formas de reencantar a escola através de projetos como: Brinquedoteca, Corpo e Movimento, Música Na escola, O Jogo de Xadrez, Arte Educação, e ações que tornassem o ambiente escolar mais humano, mais alegre e mais feliz.

Penso que esse *outro olhar* proporcionado pelo imaginário me ajuda não só a melhorar as condições de aprendizado e o ambiente escolar, como também melhorar relação pedagógica pelo Após três anos de sua criação, penso ser importante contar, também, algumas pequenas narrativas de estudantes do Colégio Universitário Geraldo Reis, para mostrar, em linhas bem gerais, o que pensam e sentem as crianças sobre o colégio.

Eu queria compreender a alma da escola, através das vozes das crianças, pois com Atihé (2009, p. 5) entendo que

[...] a perspectiva da alma parte sempre de imagens, projeções e fantasias, como valores de compensação para a consciência lógica e, nessa medida, como mensagens sumamente significativas da dimensão latente à patente, mesmo porque os fantasmas da subjetividade (individual e coletiva), infiltram-se, queiramos ou não, no modo como pensamos e construímos a realidade objetiva da educação formal.

Numa manhã ensolarada de verão, conversei com um grupo de crianças na faixa dos oito, dez anos. O tema *Eu e a Escola* foi o mote para a conversa. Alguns escreveram um texto. Outros apresentaram uma imagem e um texto.

## Diego – uma criança muito especial

Diego é um lindo menino de dez anos. Cabelo cortado bem curtinho e grandes olhos negros. Esperto e muito vivo, logo assumiu a palavra com desenvoltura e segurança durante toda a nossa conversa. Mora com os pais no Atalaia, um bairro da comunidade. Diz ele: “A minha família toda é boazinha. Só tem uma pessoa que não é. Meu pai. Ele é chatinho. Ele está sempre me cobrando as coisas.”

Diego estudava no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que hoje é o Colégio Universitário Geraldo Reis, COLUNI-UFF e tem uma história de superação de si mesmo que dá gosto contar. A sua história é um testemunho de que a cultura da infância transporta as marcas dos tempos, exprime a sociedade com todas as suas contradições e a sua complexidade. Em outras palavras, as crianças estabelecem com a linguagem, através da aprendizagem e da aquisição dos códigos, a configuração que fazem do real e a escola é o um dos espaços onde esta aprendizagem pode ser desenvolvida.

Diego era uma criança com sérios problemas de comportamento, presenciados na sala de aula, no pátio, pelos corredores. Tudo resolvia com violência e parecia perder a cabeça sempre que as coisas não aconteciam como ele queria. Ficava bravo. Muito bravo, mesmo. E a escola seguia os passos dele, com cuidado, na busca de caminhos mais adequados para fazê-lo se entender. Pelo diálogo. Pelo afeto.

Agora, a escola para Diego *está bem diferente daquela escola de três anos atrás*, que não oferecia uma área voltada para a *dimensão lúdica*. No seu dizer: “[...] aqui não tinha parquinho. Não tinha os jogos como ping-pong e totó. Só tinha bola, corda. Hoje tem, e eu aproveito.”

O projeto Corpo e Movimento foi planejado para organizar a dinâmica das brincadeiras no pátio com a intenção de transformar as atitudes mais agressivas em momentos de fruição, de alegria, de formação. E a coisa vem mudando.

Para ele, *o que mais gosta na escola são os professores*. Contou uma situação que foi marcante na sua vida na escola.

Um dia eu estava fazendo muita bagunça na sala de aula. A professora falou para eu parar a brincadeira. E eu não parei. Eu subi na mesa ela me puxou e eu bati nela. Outras pessoas da escola vieram para me acalmar. Izauro, um funcionário, me trouxe um copo d’água e me deu um banho. Me acalmei. Depois de tudo fiquei triste e pedi desculpa a minha professora. Ela desculpou. Ela foi muito legal comigo. Isto me marcou muito e eu nunca vou me esquecer. Eu também perdi o ano, e daí comecei a mudar.

Este acontecimento foi importante para Diego mudar o seu comportamento. Contou, também, da presença forte de *um amigo* quando foi morar com a avó.

Ele me contou a história de sua vida na escola. Ele morava na rua. Um professor perguntou se ele queria estudar. Ir para a faculdade. Ele respondeu que não sabia o que era faculdade. O professor respondeu que lhe ensinaria. Ele entrou na faculdade e está agora trabalhando de dentista. E me disse: um dia você pode passar por isso. Pode conseguir o que eu estou conseguindo. E eu *estou conseguindo mesmo*. Não bato mais nas pessoas. Falo menos palavrão. Ajudo na sala de aula.

Diego falou que gosta muito das professoras. Disse que

[...] o espaço que mais gosta na escola é a sala de leitura. Lá tem muito livro para ler. Eu gosto de ler. O livro é importante. A gente aprende mais o que o professor está explicando.

Contou também sobre um livro que o havia marcado muito. Conta a história da

[...] amiga da personagem principal que não tinha se inscrito num concurso de brincadeiras. E ela tinha. Mentiu. No final você descobre que ela traiu a melhor amiga.

E completa,

[...] *traição* para mim é fim de amizade.

A conversa foi se voltando para o que ele percebia de mudança na escola.

As pessoas aqui no colégio trabalham muito bem. Eles ajudam a gente. Para manter a escola limpa, não xingar, não fazer bagunça. Para quando sair daqui falar com os amigos, e quando crescer explicar para nossa família.

A respeito de punição ou formação Diego foi firme:

Formar, conversar é melhor. Dá uma chance, para não repetir da próxima vez. E acrescentou que deseja que no futuro todas as professoras vão me elogiar. Vão falar de como esperto vou estar, como fui um bom aluno, que não faço mais bagunça como antes.

Diego deseja ser jogador de futebol e que adora *golfinhos* porque eles são *muito amigos*. No seu desenho sobre a escola ele falou que *botaria*

[...] todos os professores dando aula na sala de aula, explicando para os alunos. A educação física, depois o letreiro sem sujeira, com as crianças jogando o lixo na lixeira.

Para finalizar a conversa ele falou:

Está tudo certo. Eu estou fazendo menos bagunça, estou fazendo os deveres e eu acho que vou passar de ano. *Eu estou muito feliz* aqui.

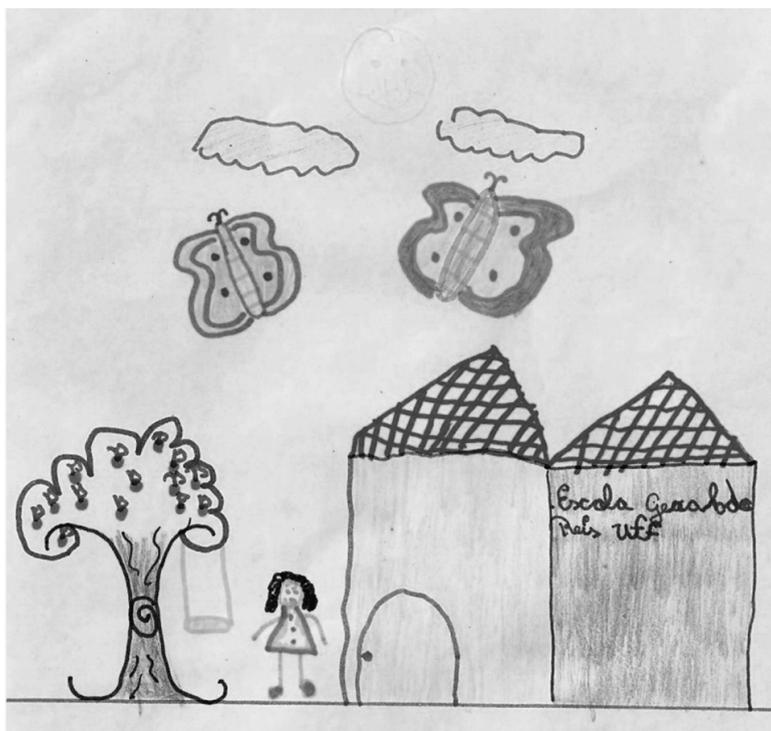
### Nicole - a futura veterinária

*Tudo o que eu acho sobre a escola. Ela é muito legal não estou falando isso para mimar. Bem pelo contrário, eu gosto dela. De verdade.*

*Quando a minha mãe falou que eu tinha conseguido a vaga pelo sorteio eu fiquei muito feliz. Quando entrei na escola, gostei muito. Achei bonita, legal, animada. Ótima!!!!*

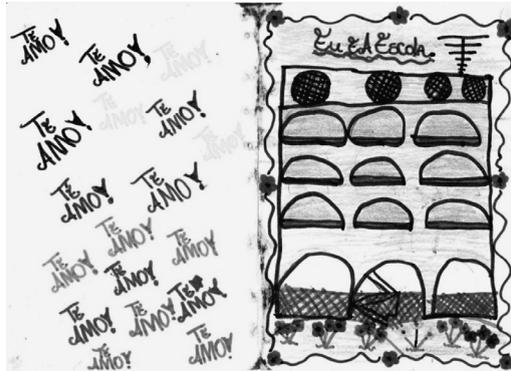
*Os meus colegas da outra escola acharam super legal eu ir para o COLUNI.*

*Esta escola é especial. Esta escola pode me fazer muito bem e me levar para a faculdade. Eu quero ser veterinária, eu adoro bichos. Puxa, eu consegui vir para esta escola.*



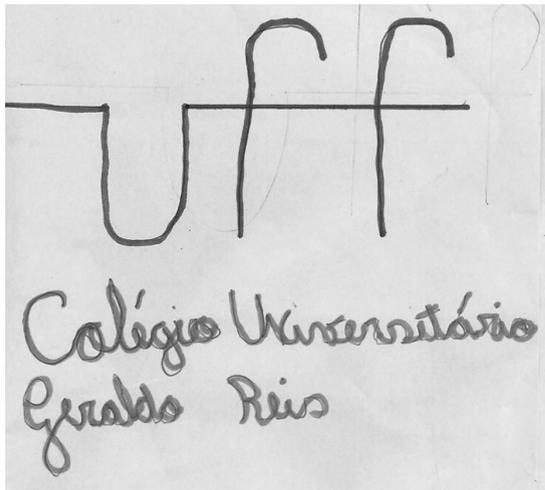
Brenda – um forte amor pelo mundo

*Quando eu vou para escola eu fico alegre .  
Eu amo as minhas professoras e os meus colegas.  
Eu adoro brincar. Adoro ver as paisagens e admirar o que Deus fez.  
Amo a natureza e o nosso mundo*



Paulo – a crença na escola

*A escola é a melhor coisa que pode acontecer a uma criança.  
O seu futuro depende da escola.  
Eu gosto desta escola porque as professoras ensinam com muita vontade e carinho.  
Sem falar da diversão.*



## Maria – a advogada brilhante

*Fui sorteada para a escola. Fiquei animada pois adoro ir para uma escola nova. Esta escola é bonita, legal, animada. É ótima!!!*

*Esta escola vai me trazer um futuro melhor porque quando eu fizer a Faculdade de Direito na UFF serei uma advogada brilhante.*

## Laura e o aprendizado do sentimento

*No começo achei a escola diferente. Novos professores, novos colegas, uma nova rotina. Com o tempo arrumei amigos que eu amo. Para mim esta é a minha melhor escola. Aprendi outras coisas, tanto normal quanto sentimental.*

*Quero cursar a Faculdade de Direito.*

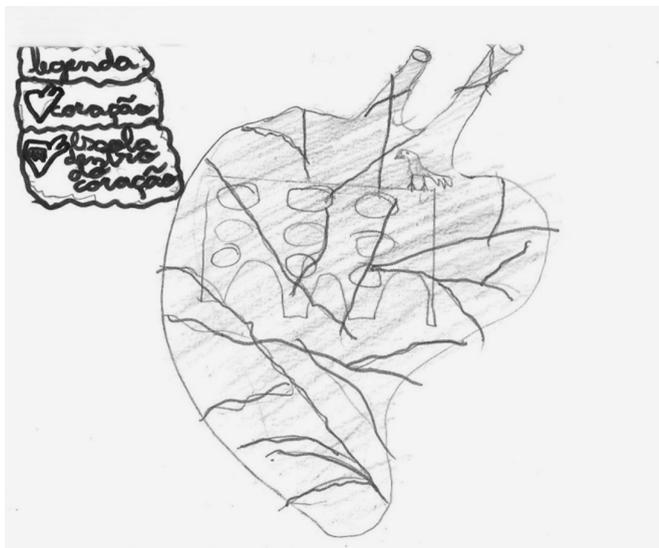
## Micaela e a Escola do Coração

*Quando penso no Colégio Universitário, lembro que daqui a alguns anos eu vou para a Faculdade.*

*O meu colégio tem muitas coisas legais: as professoras, a comida, as salas. A escola está ficando cada vez melhor.*

*Quando penso nas matérias me lembro de Ciências que é a minha matéria preferida.*

*Quando eu crescer quero ser médica ou bióloga. Uma cientista.*



As imagens contidas nos desenhos e nas narrativas das crianças do COLUNI nos ajudam, “[...] a refletir e a sonhar sobre os símbolos, do mesmo modo que Gaston Bachelard (1999 apud CHEVALIER; GHEERBRANT, p. 12), convidava a sonhar sobre os sonhos e a descobrir, nessas constelações imaginárias, o desejo, o receio e a ambição que dão à vida seu sentido secreto”.

A seguir, destacamos algumas ideias-força (ARAÚJO, 2004), isto é, ideias fortes, que apareceram de forma recorrente e pregnante em seus textos e que nos permitem compreender suas representações, ou seja, suas formas de sentir e dizer a escola.

As ideias mais pregnantes estão nucleadas em torno da *logomarca UFF da entrada na Universidade, do futuro, do amor, do coração, do sol*, que serão abordados, mais detalhadamente, ao longo deste texto. Com o propósito hermenêutico, sob o ponto de vista mítico-simbólico, buscamos, assim, compreender as imagens e os simbolismos expressos e evocados dos textos das crianças e das respectivas imagens apresentados nas páginas anteriores. Nesse percurso hermenêutico-simbólico, vamos enlaçando os traços míticos latentes que nossa sensibilidade mítico-simbólica apreendeu.

### **As principais ideias-força emanadas dos textos das crianças foram:**

- a escola pode me fazer muito bem e me levar para a faculdade;
- esta escola vai me trazer um futuro melhor porque quando eu for para a Faculdade vou ser uma advogada brilhante;
- quando penso no Colégio Universitário Geraldo Reis tenho que daqui a alguns anos eu vou para a Faculdade;
- a escola é a melhor coisa que pode acontecer a uma criança;
- quando crescer quero ser médica ou bióloga.
- eu amo as minhas professoras e os meus colegas;
- eu gosto dos meus professores. Eles ensinam de verdade;
- e a escola é muito legal;
- eu estou muito feliz.

O que se evidencia nas representações das crianças acima descritas, é a preocupação com o futuro, com a ida para a Universidade. Quase todas mostraram a firme intenção das crianças de prosseguirem estudos nos cursos de graduação da UFF, especialmente em direito e medicina. Interessante, também, é a valorização do ensino de qualidade pelo realce que dão, nos seus textos, ao trabalho dos professores: *os professores são muito bons, ensinam de verdade*.

As imagens da *casa*, do *jardim*, das *borboletas*, do *pássaro*, do *golfinho*, da *logomarca da UFF*, do *coração*, da *árvore* que aparecem nos desenhos das crianças expressam o sentido que dão ao tema: *Eu e a Escola*.

A *casa* como símbolo feminino tem o sentido de refúgio, de *proteção*, de seio maternal. Ela também pode ser entendida como o centro do mundo, a imagem do universo, evidenciando um imaginário místico e a representação da escola como refúgio aconchegante.

As *borboletas* que aparecem alçando altos voos ao redor do desenho da casa/escola simbolizam a *metamorfose* e a *ressurreição*. Para os astecas a borboleta é um símbolo da alma ou do sopro vital e também do *fogo solar e diurno*. O *jardim* que circunda o Colégio, em outro desenho, é o símbolo do paraíso terrestre que remonta às vivências paradisíacas. Ele pode expressar também um *desejo*, o mais íntimo da alma. É símbolo do *amor*. Golfinhos e pássaros aparecem no cenário dos desenhos. Os *pássaros* simbolizam estados espirituais, as relações entre o céu e a terra e ainda as *funções intelectuais*. São considerados *mensageiros*. Expressam *força e vida*.

O *golfinho* é símbolo da regenerescência, da sabedoria.

A *logomarca da UFF* expressa o *orgulho* que os estudantes sentem de pertencerem à Universidade Federal Fluminense e de carregarem no peito (camisa) a sigla UFF. Falar da logomarca como símbolo de pertencimento, de identificação com a escola.

A escola foi desenhada, pelas crianças, no interior de um *coração*, que simboliza o centro da *intelectualidade* e se eleva até o princípio da *luz*, do amor profano enquanto amor divino.

Um símbolo que merece destaque é o da *árvore*, que articula-se à ideia do cosmo vivo e da regeneração. Símbolo da *vida* em perpétua evolução e em *ascensão* para o céu, ela evoca o simbolismo da verticalidade e do aspecto cíclico da evolução cíclica. A árvore encontra-se associada às águas fertilizantes, é a árvore da vida, a *imago mundi* com o significado de devir (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

Nesses núcleos de imagens, identificamos suas configurações míticas que estão ancoradas em um imaginário sintético, que, de acordo com Durand (1989) é aquele que atende a necessidade humana de ligação, de conciliação de contrários, de retorno, de comunicação, de religar as ações exteriores à tomada de consciência, o que faz integrando os modos heróico (luta) e místico (aconchego). A conciliação de opostos: *ressurreição e proteção*, *fogo solar e desejo*, *funções intelectuais e amor*. Assim, se encaminham para simbolismos de um imaginário heróico, da ordem, (do soberano), estabelecidos nos padrões de *honra e*

*dever*, que condicionam o poder de vencer e de criar (atitude de soberano, divina), até, o próprio destino. E também, para o imaginário místico (da ordem do sensível), pois apresentam uma escola florida, muitas declarações de amor, desenhos de coração, de casa, que simbolizam receptividade, aconchego, alegria, felicidade. A gesta, nesse núcleo semântico, tudo indica, ser tanto de natureza heróica, (de luta), quanto de natureza mística (de acolhimento), numa (de)monstração de elementos que valorizam uma pedagogia da razão e do sonho inscrita no currículo/ações da escola.

Acredito que uma pedagogia que estimula a imaginação foi acolhida para o reencantamento do COLUNI. Espaços e tempos para as brincadeiras, para os encontros, para o estudo, para os jogos, para a sala de leitura, para o laboratório de informática, para a música foram criados para atender a política educacional que adotamos na escola, uma política que acata a razão e a imaginação como parte construtivas da vida em sociedade.

A figura do mestre é vista pelas crianças com amor e respeito. É assumida respeitosamente e com responsabilidade. Como diz Gusdorf (1995, p. 77) “[...] todo mestre também é, num certo sentido, um mestre artesão que soube primeiro ganhar-se a si mesmo através de uma conquista metódica”. Assim, se compreende como um mestre intercessor, guia, mestre-discípulo que dá forma humana aos valores, anjo-da-guarda, mediador. Não serão estes os princípios e valores que o COLUNI como instituição formadora acredita e que são professados na sua dinâmica cotidiana?

Acredito que sim. As vozes das crianças e as imagens com as quais representaram a escola são os melhores testemunhos.

## Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**. Da criança mítica às imagens da infância. Maia: Ismai, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Figuras do imaginário educacional, para um novo espírito pedagógico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ATIHÉ, Eliana. As imagens (da literatura) para uma educação da alma. In: COLÓQUIO CULTURA, EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO, 2., 2009, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

- BACHELARD, Gaston. **La poétique de la Rêverie**. 4.éd.. Paris: PUF, 1968.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CATANI, D; BUENO B.; SOUZA. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CHAVES, Iduina. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Rio de Janeiro: Intertexto, Quartet, 2000.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: In: TEIXEIRA; PORTO (Org.). **Imagens da Cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1999.
- DUBORGEL Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.
- HILLMAN, James. **O Livro do Puer: ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus**. São Paulo: Paulus, 1999.
- JUNG, C. **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, M. et al. **Essas dimensões do imaginário**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2009.
- MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Edição Peirópolis, 1997.
- NÓVOA, A. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: CPAF, 2004.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Figuras antropológicas da mediação biográfica na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Cultura e complexidade: perspectivas para a gestão escolar. In: TEIXEIRA; PORTO (Org.). **Imagens da Cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Vozes, 1988.

Ricoeur, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: edições 70, 1987.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

Recebimento em: 19/09/2011.

Aceite em: 20/11/2011.