

Imagens e Geografia: relatos das oficinas psicopedagógicas no Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF)

Images and Geography: reports from psychopedagogical workshops at Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF)

Imágenes y Geografía: relatos de talleres psicopedagógicos en el Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF)

Rosane Barbosa Marendino ¹  <https://orcid.org/0000-0002-9855-3011>

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF)  - Niterói (RJ), Brasil

Autor de correspondência: rmarendino@id.uff.br

Recebido: 29 Set. 2024. Aceito: 01 Nov. 2024

Editor de seção: Glaucio Marafon  <https://orcid.org/0000-0001-9510-7094>

Resumo

O objetivo geral deste artigo é o de compreender como as imagens simbólicas podem contribuir para o despertar sensível dos alunos e auxiliar na sua formação geral. Através da metodologia da imaginação ativa e da amplificação de imagens, a pesquisa foi realizada no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente nas aulas de Geografia. Foram realizadas oficinas psicopedagógicas e duas delas são relatadas nesse artigo. O estudo ancora-se nos pensamentos de Edgar Morin, James Hillman, Carl Gustav Jung, Gaston Bachelard, entre outros que transitam pelo mesmo solo paradigmático. Considera-se que o imaginário pode favorecer o desenvolvimento do sentir aliado ao pensar. Assim, a aventura entre emoção e razão pode ser constelada, construindo pontes e preparando os alunos para pensar no espaço como um fator de partida para a imagem e a sua compreensão ontológica.

Palavras-chave: imaginário escolar. ensino de geografia. oficinas psicopedagógicas.

Abstract

The general objective of this article is to understand how symbolic images can contribute to the sensitive awakening of students and assist in their general education. Using the methodology of active imagination and image amplification, the research was carried out at Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), in the 6th year of Elementary School, more specifically in Geography classes. Psychopedagogical workshops were held and two of them are reported in this article. The study is anchored in the thoughts of Edgar Morin, James Hillman, Carl Gustav Jung, Gaston Bachelard, among others who travel the same paradigmatic soil. It is considered that the imaginary can favor the development of feeling combined with thinking. Thus, the adventure between emotion and reason can be constellated, building bridges and preparing students to think about space as a starting factor for the image and its ontological understanding.

Keywords: school imaginary. geography teaching. psychopedagogical workshops.

Resumen

El objetivo general de este artículo es comprender cómo las imágenes simbólicas pueden contribuir al despertar sensitivo de los estudiantes y ayudar en su educación general. Utilizando la metodología de imaginación activa y amplificación de imágenes, la investigación se llevó a cabo en el Colegio Universitario Geraldo Reis (COLUNI), en el 6º año de la Educación Primaria, más específicamente en las clases de Geografía. Se realizaron talleres psicopedagógicos y dos de ellos se relatan en este artículo. El estudio está anclado en el pensamiento de Edgar Morin, James Hillman, Carl Gustav Jung, Gaston Bachelard, entre otros que transitan el mismo suelo paradigmático. Se considera que lo imaginario puede favorecer el desarrollo del sentimiento combinado con el pensamiento. Así, se puede constelar la aventura entre la emoción y la razón, tendiendo puentes y preparando a los estudiantes para pensar el espacio como punto de partida para la imagen y su comprensión ontológica.

Palabras-clave: imaginario escolar. enseñanza de geografía. Talleres psicopedagógicos.

Introdução

Para Gaston Bachelard (2000), toda imagem é um começo absoluto, algo dotado de potência e, ao contrário da redução da imaginação à percepção e à memória, o autor garante que a autonomia da imagem se apresenta no instante poético e metafísico de sua própria criação. As imagens, por si mesmas, anseiam por vir à tona, possibilitando conhecimentos, intervenções e mudanças. Portanto, é através da complexidade desta *poiese* que inicio, com provocações, esse texto. O que as imagens estariam a nos contar sobre uma escola que em determinado momento pede ajuda ao especialista quando se depara com as dificuldades apresentadas por alguns alunos?

Tal questão foi uma interrogativa que me motivou ao ser convidada – na condição de psicóloga e pesquisadora – por um professor da disciplina de Geografia do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) para pensarmos, juntos, as relações e práticas do imaginário com a educação. Não mais nos ambulatórios de atendimento psicológico, mas sim dentro do próprio espaço escolar, tornando-se, portanto, um dos objetivos da minha pesquisa de doutoramento em educação e que, através de um recorte, aqui apresento.

Para início de conversa, é necessário entender de qual imaginário e, conseqüentemente, de quais imagens falaremos. Numa tentativa de rever momentos da história, demarcados por modelos e paradigmas específicos, voltamos no tempo diante da premissa de que o mundo moderno, polarizado em alternativas excludentes, localiza-se em um cenário epistemológico-científico de cunho reducionista, vivendo movimentos marcados pelas certezas: ou é corpo ou é alma; ou é matéria ou é espírito; ou é objetividade ou é subjetividade; ou é logos ou é mythos; ou é ordem ou é desordem e por aí se vai (CAMARGO, 2007).

Na crítica referente aos tempos modernos, estabelecidos sob esse paradigma da racionalidade e da cientificidade, é possível perceber uma crise instalada no campo educacional. Tal fato nos instiga a um novo olhar que emerge, contemporaneamente, na incerteza e no mistério, possibilitando que a razão ceda lugar à explosão das imagens e do universo simbólico. Faz-se necessária uma retomada da função educativa da imaginação, entendida aqui como uma faculdade que assume e constrói a coerência do ser. O papel do imaginário educacional torna-se fundamental na construção da identidade de alunos e docentes (MARENDINO, 2014).

Acredito, juntamente com Lyotard (1993) e Maffesoli (1984), que a modernidade já se extinguiu. Portanto, vamos nos conduzindo a outro palco que, nesse caso, me colocou diante de autores e perspectivas que se tornaram os pilares da minha pesquisa. Nesse alicerce, trago no modelo da Complexidade (MORIN, 2000), a busca pela união entre razão e emoção, corpo e alma, singular e plural, norma e vida, objetividade e subjetividade. Tais reflexões apontam, sobretudo, para a emergência de uma nova ontologia, uma nova concepção de ser, de pensar e de estar no mundo, superando aquele sujeito dissociado, separado de si mesmo, isolado na torre da ciência que a modernidade construiu.

Complexidade e holismo são termos que, cada vez mais, temos lido e ouvido nos debates e produções científicas (GADOTTI, 2000). Reforçamos que tal perspectiva critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo o que vários teóricos têm chamado de “lógica do vivente”. Neste caso, o princípio maior é o de unificação do saber, do conhecimento, de valorização do cotidiano, da singularidade, do acaso, enfim daquilo que também se traduz como um paradigma holonômico¹. Mais do que pensarmos nos efeitos da ideologia – fruto de

¹ Para esclarecermos melhor o conceito de paradigma holonômico, recorreremos a M. Gadotti: “Complexidade e holismo são palavras cada vez mais ouvidas nos debates educacionais. Nesta perspectiva, pode-se incluir as reflexões de Edgar Morin, que critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma lógica do vivente. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto,

um paradigma clássico e redutor - importa-nos pensar na utopia, força esta que resgata a totalidade do real, do sujeito, cuja valorização se dá nos movimentos criativos, microssociais, instituintes, enfim, nos desejos, nas paixões, no imaginário, nos olhares e nas escutas sensíveis.

Nas aulas de Geografia do COLUNI, interessou-nos olhar como as imagens interiorizam-se nas coisas, no mundo e na “base poética da mente”, expressão essa utilizada por James Hillman (2010) para apontar o caráter imagético do psiquismo. É mediante este convite, que fomos propondo, naquelas manhãs de aulas, um olhar para além das teorias físicas, biológicas e psicológicas, em direção a uma linguagem cifrada, imagética e que muitas vezes nos faz agir sem sabermos o porquê. Essas imagens vão nos contar sobre a imaginação, a poética e o devaneio na escola, sejam eles manifestos ou não.

O imaginário pedagógico

Para desenvolvermos mais o tema, torna-se muito importante trazer o foco para o conceito de imaginação em tempos contemporâneos. Um exemplo, calcado no cotidiano escolar, pode esclarecer um pouco essa conceituação. Então, vejamos: o ensino da matemática para crianças pequenas tem sido, ao longo dos tempos, motivo de extensos debates no campo educacional. Em grande escala encontramos quem defenda a formatação da disciplina, afirmando que ela ‘treina o cérebro’. Mas treina o quê? Talvez treine as mentes para fazer certos tipos de raciocínios que falsificam o mundo sensível. Eis aí um grande problema: coloca-se em primeiro plano as razões tecnológicas, comerciais, econômicas e subjagam a imaginação e o mundo sensível. Isso nos provoca a pensar - fazendo uma ligação imediata sobre o que estaria acontecendo com as crianças - sobre os dilemas enfrentados diante das queixas escolares cada vez mais crescentes.

Carlos Drummond de Andrade (1974), poeta brasileiro de imensa sensibilidade, deixa-nos as palavras que se seguem:

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem fazê-lo através da poesia da matemática, da poesia da geografia, da poesia da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

Por que a poesia, a arte, a dança são geralmente consideradas parte ínfima nas programações escolares? Talvez porque não sejam consideradas economicamente importantes (HILLMAN apud BYINGTON, 1999). Esta também é a crítica que Edgar Morin (2000) faz à unidimensionalidade da razão, de uma razão fechada que, como reafirma Chaves (2000) rejeita tudo o que não se enquadra nos limites da lógica clássica-racional: a relação sujeito-objeto no conhecimento, a desordem, o acaso, o singular, o individual, o diferente, a existência e o ser, a poesia, a arte, a dor, o amor. Neste aspecto, Morin (2004) propõe uma reforma da educação, em que possa fazer sentido as relações entre os diversos saberes – a física, a química, a biologia, a sociologia, a antropologia, a mitologia, a história, a religião, a filosofia, a literatura, a geografia, as artes – sempre em busca de um conhecimento multidimensional e transdisciplinar que, por sua vez, supere o pensamento único ancorado na soberania da razão.

Tal crítica também percebemos na obra de Paula Carvalho (1990, 1999) ao manifestar sua perplexidade em relação à educação regida pela racionalidade instrumental. Em

ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade” (GADOTTI, 2000). Essas seriam algumas características dos paradigmas chamados de holonômicos, ressaltando que holos, em grego, significa “todo”.

contrapartida, ele utiliza-se da noção de “educação fática”, ou seja, uma proposta de formação de teor mitopoético que contenha uma dimensão estética e sensível convivendo com a razão.

Para Imbernón (2000), é preciso superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes das instituições, aproximando-se, enfim, do caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário delas, enfatizando a importância da relação que se estabelece entre todas as pessoas, tanto as que trabalham dentro, quanto as que estão fora das instituições.

Consideremos que a vida é multidimensional. Nela se articulam - em complementação e antagonismo - os diferentes aspectos da condição humana. Assim, para Morin, o objetivo da educação é ensinar a viver, ensinar a realizar a autopoiese de cada indivíduo em sociedade e com a natureza (auto-eco-organização). Ensinar a viver não seria apenas transmitir informações, mas permitir, possibilitar as transformações interiores no ser, necessárias para a realização de si mesmo como sujeito (CAMARGO, 2007, p. 116-117). Para Morin (2003b, p. 47), “ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência (...) Viver exige de cada um (...) a mobilização de todas as aptidões humanas”. Uma “cultura latente” que, segundo Sanchez Teixeira (1990), traduz-se como um espaço para a criação, no qual os conhecimentos são questionados, os padrões estabelecidos e a alma trazida à cena.

Em cada escola existem histórias a serem contadas, existem aspectos culturais - patentes e latentes - a serem desvelados, existem estruturas arquetípicas e coletivas a serem apreendidas, assim como existem as histórias individuais. Existem lugares de sombra e de luz. Esse é o trajeto antropológico que o autor Gilbert Durand (1993) propõe em seus estudos e no qual acreditamos ser preciso olhar, compreender, trazer à tona, libertar. É também o que nos diz Michel Maffesoli (1984; 1995; 1996) acerca da “razão sensível” que permite trazer à luz aquilo que está no fundo das aparências, evocando, assim, o ritmo da vida estabelecido em um local, que neste caso, trata-se do cotidiano escolar.

De acordo com Nhary (2006, p. 56), a escola ainda é, na sua grande maioria, “uma instituição submetida ao paradigma clássico da racionalidade capitalista, mecanicista, reprodutivista, portanto, fragmenta, no seu cotidiano, o trabalho, a tarefa, o lazer, o prazer, enfim, a alma”. Surge, sobretudo, a necessidade de lançarmos sobre ela um novo olhar.

A escola em cena, suas imagens e as aulas de Geografia

Ao buscar novos olhares sobre a escola, tive a oportunidade de experimentá-los no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) que, generosamente, abriu-me suas portas. Em momentos vividos no COLUNI, dentre as atividades realizadas, uma delas voltou-se para o trabalho de sensibilização através de imagens, realizado na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, a convite do professor de Geografia, a quem chamaremos de Prof. Carlos .

Em breve histórico, é importante destacar que o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) é uma unidade acadêmica da Universidade Federal Fluminense (UFF) que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Situado no município de Niterói – RJ, a história do Coluni-UFF está relacionada com o CIEP 060 – Geraldo Achilles Reis, que foi cedido à UFF em 2006, após um convênio entre a UFF e o Governo do Estado do Rio de Janeiro. O CIEP 060 foi inaugurado em novembro de 1985 pelo Governador do Rio de Janeiro Leonel de Moura Brizola. O primeiro ano letivo do Coluni-UFF foi então inaugurado em 12 de fevereiro de 2007. O Coluni-UFF é uma unidade acadêmica de caráter público, gratuito, laico e inclusivo, que funciona em tempo integral.

O Professor Carlos fez o convite ao saber da minha pesquisa de doutoramento que, inicialmente, buscava investigar o papel do psicólogo escolar nas instituições de ensino. Seu

propósito era buscar ajuda para uma turma que, segundo suas narrativas, “tinha imensa dificuldade de concentração e de leitura de imagens”, prejudicando, dessa forma, a compreensão dos conteúdos de sua ementa. Após diálogos sobre objetivos e planejamento, decidimos realizar oficinas no modelo psicopedagógico, visando a técnica de abordagem simbólica pautada na leitura e ampliação de imagens (JUNG, 1972). Embora esta abordagem não seja especificamente racional, também não pode ser considerada irracional, já que possui leis e estruturas próprias que correspondem às leis estruturais da emoção e do conhecimento intuitivo.

Antes de aprofundarmos um pouco mais sobre a técnica escolhida, apresentaremos alguns momentos devidamente captados, registrados e revelados através das oficinas. Ficou decidido que faríamos 10 encontros semanais durante a primeira parte das aulas de Geografia do Prof. Carlos. Por limite de espaço desse artigo, apresentaremos apenas duas oficinas, tentando, dessa forma, exemplificar o trabalho realizado e os resultados alcançados.

Imagens que libertam: “Vocês têm fome de quê?”

Manhã de setembro. A turma 601 chega à sala para mais um dia de aula. Os alunos apresentam-se agitados, dinâmicos e falantes. Vão chegando aos poucos e sentam-se bem próximos à mesa de aparelhagem, curiosamente querendo saber o que vai acontecer ali. É o primeiro contato deles comigo; logo perguntam meu nome e quem eu seria antes mesmo do professor Carlos me apresentar. Lembro que minha presença ali fazia parte de um projeto desenvolvido junto a essa disciplina e que tinha, como objetivo inicial, o estímulo à sensibilidade diante da leitura de imagens.

Por ser uma turma inquieta e que era alvo constante das preocupações dos professores, entendemos que seria interessante o trabalho psicológico aliado aos objetivos iniciais. Logo após as apresentações, faço uma breve introdução sobre a proposta do trabalho, mas vejo que minha fala não está interessando muito, diante de tantas novidades a serem vistas e tocadas. Parto, então, para a proposta de dinâmica.

Trouxe comigo uma coletânea, previamente selecionada, contendo sequência de imagens no formato de slides. Denominei essa oficina como “Imagens da Arte”. A primeira das imagens mostradas é de autoria de Arcimboldo. São figuras de homens e mulheres feitas de frutas, legumes, flores e seres aquáticos. Percebo que as figuras grotescas chamam a atenção e despertam imensa curiosidade. Eles analisam e comentam cada uma delas, mantendo-se fixos em cada novo slide apresentado, tentando identificar como seriam compostas, elemento a elemento. O segundo bloco de imagens são de Escher. Figuras transformadas através de suas perspectivas, também parecem despertar curiosidade. Eles tentam entender os diversos ângulos usados pelo artista e arriscam diferentes palpites. Percebo, porém, que alguns rumores começam a se formar e eles passam a falar mais ativamente, com os olhos brilhantes e curiosos. O terceiro bloco de slides são fotos de Hlynsky e que sugerem uma inspiração voltada para sentimentos de medo ou terror. Entretanto, aquele universo de medo não parece tocá-los dessa forma. Há uma reação espontânea e natural ao ignorarem tais imagens, como se não despertassem maior interesse.

O quarto bloco refere-se a obras do artista Lasar Segall. Suas figuras melancólicas levam a turma a certa dispersão. Pouco se interessam pelas imagens mostradas e elas não atraem praticamente nenhuma atenção.

Já a última sequência – obras do artista plástico Vik Muniz – novamente voltam a despertar o interesse da turma, pois, são elementos e materiais combinados, formando outras imagens e isso parece atraí-los. Eles comentam cada uma das imagens mostradas, pedem para retornar o slide quando a exposição de tempo parece não os satisfazer e permanecem tentando adivinhar quais os elementos que formam cada jogo imagético.

Terminada a exposição dos blocos de slides, peço que cada um represente graficamente o que viu de mais interessante. A proposta é a de que eles registrem uma das imagens, selecionada através de seus critérios pessoais.

Dos quatorze registros colhidos, selecionamos as imagens mais significativas: foram cinco retratos baseados na obra *Medusa Marinara* de Vik Muniz (confeccionada com macarrão e molho de tomates); quatro retratos referentes à obra *Rudolf II* de Arcimboldo, cuja figura humana é desenhada através de composições com elementos gráficos que representam legumes, flores e frutas. Os outros registros referem-se às outras obras de uma forma mais distribuída e menos significativa para a análise.

Numa breve interpretação, foi possível perceber que o grotesco, o criativo e o inusitado, ou seja, as imagens de transmutação, de síntese e de recriação parecem chamar mais atenção do que o aquilo que se mostra absolutamente concreto ou em cenas angustiantes e mórbidas. A expressiva escolha pelas imagens da *Medusa Marinara*, feita pelo artista Vik Muniz - que se utilizou de macarrão com molho de tomates como matéria-prima da obra - assim como a figura de Arcimboldo - idealizada com imagens de frutas e legumes - levou-nos a pensar em uma frase cantada na letra de uma música, na qual se pergunta: vocês têm fome de quê? Assim como na letra da canção, que nos convoca a afirmar que “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte (...) a gente quer saída para qualquer parte”, a *Medusa* inspiradora, feita com macarrões, parece simbolizar essa afirmativa, também, no imaginário retratado expressivamente por aqueles alunos.

Segundo Gilbert Durand (1989), alguns núcleos de imagens revelam um tipo de imaginário sintético que atende à necessidade humana de ligação, de conciliação de contrários, de retorno, de comunicação, de religar as ações exteriores à tomada de consciência, integrando, portanto, os modos heroico e místico, em um misto de luta e aconchego. Nas figuras de Vik Muniz, assim como nas de Arcimboldo, tão bem recebidas por aqueles alunos, é possível identificar esses momentos de fusão, de busca pela comunicação, na empatia desvelada através daquelas construções irreais, abstratas, pouco concretas, mas que, ao final, revelam formas, traduzem seus cotidianos, transformam o grotesco em possibilidades de admiração e compreensão de suas realidades.

Nas conversas estimuladas logo após a atividade, percebo que estes alunos, parecem renovar-se espiritualmente, através da eufemização e da transformação, no reencontro consigo mesmo propiciado pelas vias da arte. Veem-se, ali, como homens-verduras, transformados nos retratos de Arcimboldo; ou como meninos-medusas, capazes de se retratarem através de um prato de macarrão. Como enigmas a serem resolvidos, os alunos admiram aquelas obras parecendo tratar-se de trabalhos impossíveis de realizar, mas que ali estão, traduzidos e reais, operando mutações, permitindo “existências oníricas e sonhos”, como bem nos relata Eliade em *Aspectos do Mito* (1983, p. 68), reforçado por Araújo & Araújo (2009), ao nos apontarem como que, nos rituais de iniciação, a perspectiva de um mundo se abre para o transumano, para o espiritual e para a revelação imagética da existência.

As revelações propiciadas pela experiência de perceber e retraduzir aquelas obras, trouxeram àqueles alunos, a passagem de um mundo a outro, visivelmente desveladas através das manifestações de interesse, de curiosidade, de espanto, de dúvidas, de excitação, enfim, uma série de sentimentos manifestos quando cada slide era apresentado.

Imaginações nas imagens mudas

Essa foi mais uma das atividades realizadas com a turma do 6º ano, que teve como objetivo, trabalhar a sensibilização para as diversas e possíveis leituras de mundo, compreendendo, portanto, que há um espaço de convivência saudável entre as diferenças, entre todos os olhares, entre a diversidade, entre as culturas, dentre outros aspectos.

Manhã de outubro. Foi proposto ao grupo que assistisse a um filme, de curta metragem, sem o elemento sonoro. Após assistir ao filme proposto, sem contarem com a sonoridade, totalmente no modo “mudo”, a proposta seria a de que o grupo reconstruísse a história assistida, de acordo com suas percepções. Ao final, o filme foi novamente exposto, desta vez com o áudio funcionando normalmente. Concluímos a atividade possibilitando, no diálogo, as comparações entre os dois momentos dos alunos espectadores.

O filme proposto intitula-se PAX , uma animação brasileira participante do Anima Mundi, festival este que acontece anualmente no Brasil.

A sinopse do filme conta a história de um encontro entre quatro líderes religiosos (um padre, um judeu, um muçulmano e um asiático) que resolvem pensar em soluções para a paz mundial. Após vários impasses e discordâncias, não chegando a lugar algum, se veem diante da figura do diabo que, enfim, manifesta-se para dizer-lhes que, pelo rumo que as discussões estão tomando, parece que ele seria a única solução.

No primeiro momento, houve uma grande expectativa dos alunos ao verem o filme sem o som. Eles participaram bastante, enquanto emitiam suas opiniões sobre o que poderia existir como uma possível história criada naquele contexto; imaginaram diversas possibilidades e sugeriram várias hipóteses. Através das falas, ficava claro que uma das personagens que mais se destacou foi a da ‘secretária’, cuja participação foi pequena e que eles acreditavam tratar-se de uma ‘prostituta’. Ao serem indagados sobre isso, os alunos declaravam que ela possuía uma aparência ‘vulgar’, assim como os seus trajes, além de ser a única mulher no meio de vários homens.

Além disso, os alunos acreditavam que toda a briga entre os líderes religiosos fosse provocada pela personagem da secretária (a “prostituta” conforme a percepção dos mesmos).

Quando o personagem do “diabo” entra em cena, uma polêmica se forma. Alguns diziam ser um “macumbeiro”; outros o viram como alguém que representava o Mal. Forjou-se uma pequena discussão sobre religiões, na qual era possível perceber as divergências entre os segmentos religiosos ali representados pelos alunos. No segundo momento, no qual os alunos deveriam ver o filme com o som, a história pareceu menos atraente. Eles ficaram dispersos e alguns esboçaram cansaço e pediram para sair da sala. A história, visivelmente, tornou-se entediante para eles. Eles já a haviam recriado, imaginado e recontado. O mistério sugerido por uma história sem som, na qual a imaginação fazia-se de recurso necessário na construção de algo, levou ao momento entediante do que está posto, formatado e construído. O momento em que se pôde dialogar sobre as várias possibilidades expostas na tela foi rico e construtivo.

Os alunos puderam olhar suas divergências, contar suas experiências familiares, explicitar sentimentos e afetos. De algumas falas colhidas, escolhemos algumas narrativas:

O aluno G. relata, quando a secretária aparece: Essa daí é igual a J., vizinha lá da minha casa (risos gerais) ... Os caras tão discutindo quem vai pegar ela, ó...

O aluno W. diz: Vai pegar o que tiver mais grana pra pagar, pô... Ela custa caro, mané...(risos gerais).

A aluna P. retruca: por que vocês pensam que é para isso que ela tá aí? Não estão vendo que ela tá com um caderno na mão?...

O aluno W. insiste: qual é...ela tem cara de safada...de sainha curta e gostosona...(risos gerais).

A aluna P. insiste na sua linha de reflexão: vocês acham que toda mulher de vestidinho curto e gostosona tem que ser “vagaba”... que idiota...

Os alunos mantiveram essa discussão que, mais tarde, pôde ser transformada e aproveitada para discutir sobre as questões de gênero, o preconceito entre as escolhas sexuais, dentre outros aspectos.

Na cena em que o diabo chega ao local da reunião, as falas captadas também se mostram interessantes:

O aluno W. comenta: Ih! Olha aí...é o capeta!! (risos)

A aluna L. diz: ele não é um capeta... é um macumbeiro... olha o chifre e a roupa!!

O aluno F. retruca: que viagem cara...só porque é um macumbeiro, ele é igual ao diabo? (Neste momento, a turma ri de F., afirmando que ele é macumbeiro e por isso estaria defendendo o personagem).

A aluna P. argumenta: cada um tem sua religião... vocês deviam ter respeito com a opinião dos outros...

Resolvo interferir e peço para que falem de suas religiões. O filme é pausado e alguns contam suas experiências, relatam sobre suas famílias, escolhas religiosas e ambientes dos lugares que frequentam.

Ao retornar para o filme, a cena já é a final e o 'diabo' aparenta estar zombando dos líderes religiosos. Eles começam a perceber o contexto da história, especulando que poderiam ser homens de várias religiões reunidos ali.

Aluna G.: Eles estão tentando entender uns aos outros...é igual a gente tá fazendo aqui....

Aluno V.: É que cada um pensa diferente... mas eles precisam entrar num acordo, né tia?

Propus que pensássemos sobre o que significa ser diferente com palavras diferentes.

Ser diferente é... Aluno L.: fazer coisas de um outro jeito...

Aluna F.: ser esquisito...

Aluna G.: gostar de coisas que nem todo mundo gosta...

Aluna P.: não ser igual...

Em um encontro seguinte com a turma, após o filme ter sido assistido nas duas possíveis formas e os debates terem sido promovidos, sugeri que fizéssemos uma nova atividade, referente ainda ao filme, porém usando cores.

Solicitei que cada aluno descrevesse uma cena que gostou e que imaginasse uma cor para ela, ou seja, se as cenas tivessem cores, que cor deveria ter essa cena escolhida? Algumas narrativas foram selecionadas para serem aqui apresentadas:

Aluno W. : Eu escolho a cena que o capeta entra na sala... Vou escolher duas cores para ela, pode? A primeira cor é preta... a segunda é vermelha... (Pergunto-lhe o porquê das escolhas)... O preto é porque ele chega e faz tumulto, todo mundo fica com medo do cara... ninguém sabe o que é aquilo e nem o que ele tá querendo fazer.... A outra é vermelho porque depois que ele chega é que o filme fica bom... (risos).

Aluna F: a hora que tá todo mundo brigando é muito engraçado...me lembra a cor amarela... não sei por que... acho que é porque eles discutiam.. sei lá... é como se eles estivessem estragando a reunião por causa das brigas... mas eles falam todo mundo junto e cada um de um jeito e isso fica engraçado também...

Aluna P.: eu gostei da secretária... o vestido dela era azul, então pra mim a cor é azul mesmo...

Permiti que os alunos falassem, durante um bom tempo, sobre cores e cenas. Eles trocaram impressões, pensaram 'colorido' e criaram metáforas sobre as ideias, sempre diante de um modo alquímico de imaginar.

É possível "ver" as colorações das almas daqueles alunos nos textos que vão construindo, na forma como vão debatendo os temas: ora no negrume dos assuntos descompostos; ora no calor vermelho de um aspecto mais intenso; ora na brancura de uma reflexão serena. Por meio da coloração da alma, ela própria se tinge e tingem também o mundo e suas experiências: correlatos precisos dos processos de transformação da psique profunda exibindo diretamente a vida psicológica (BARCELLOS, 2004).

As técnicas que aqui constituíram os dados metodológicos da pesquisa, aliadas aos conceitos propostos, puderam evidenciar a possibilidade da apreensão do vivido, do latente, daquilo que precisa emergir e que se torna elemento fundamental na compreensão do ser e no exercício das emoções e da criatividade. A interpretação de dados considerou a metodologia da amplificação de imagens (JUNG, 1972) que se trata de um processo de enriquecimento de uma imagem, que pode ser feito por meio de perguntas, troca de impressões ou sobreposição de imagens. Leva em consideração a imaginação ativa enquanto processo que envolve a participação consciente do sujeito, que dialoga com as partes do seu inconsciente. Para Jung, a imagem é a condição do pensamento consciente e a linguagem básica da psique. Ele acreditava que as imagens do inconsciente podem ser diretrizes de nossas vidas, ajudando-nos a encontrar direção e propósito (JUNG, 1975).

Em suma, a amplificação se consolidou a partir do desenvolvimento de um outro procedimento técnico, a imaginação ativa. Esta foi concebida à medida que C. G. Jung percebeu a necessidade de os pacientes construírem sentidos para as fantasias que surgiam concomitantemente ao relato dos conteúdos dos sonhos. A técnica consiste no processo de desdobramento de "uma imagem onírica ou uma associação do paciente para lhe dar como tarefa elaborar ou desenvolver estas imagens, deixando a fantasia trabalhar livremente" (JUNG, 2009)

As oficinas apresentadas foram ideias e sugestões de práticas que se concluíram durante a experiência vivida no COLUNI. Porém, muitas e outras possibilidades podem ser criadas, pensadas e executadas no cotidiano escolar, ao se levar em conta a riqueza contida no mundo imaginal. cremos que o trabalho do professor não acontece voltado apenas aos alunos que possuem dificuldades ou históricos de queixa, mas a toda a comunidade escolar, desenvolvendo, assim, a ideia de que o imaginário está em todos os lugares e merece ser revelado.

Considerações Finais

Recorremos às indagações de Teixeira (2006), que questiona se "é possível ensinar alguém a se comportar imaginativamente" ou, em outros termos, se é possível estimular a função imaginante na escola. Complementando, é através da imaginação que se estabelecem as associações a fim de identificar sentidos possíveis, ressaltando, conforme Nise da Silveira (1982), que na qualidade de experiência psíquica, a imagem interna pode ser mais importante que a imagem externa.

É dessa forma que concordamos com uma educação que compreenda a importância de conduzir o aluno ao cultivo da imaginação. Ela poderá garantir, também, a condução aos caminhos da "trans-descendência" (BACHELARD, 1986, p. 260), percorrido através da função eufemizante da sensibilidade.

As imagens contidas nos desenhos e narrativas dos alunos do COLUNI demonstram a importância que existe no ato de “refletir e a sonhar sobre os símbolos, do mesmo modo que Gaston Bachelard 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” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1999, p.12). Esse sentido profundo também pode ser representado pela “fome” sentida pelos alunos ao demonstrarem sua necessidade de penetrar no estado simbólico que as obras lhe proporcionaram.

Gilbert Durand vê na imaginação um dinamismo prospectivo que, através de todas as estruturas do imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo. Sendo assim, baseando-nos nas condições estudadas, alertamos para as novas possibilidades no trabalho do professor na escola que se vê envolvida com a imaginação, buscando não só revelá-la, mas também cultivá-la.

Nas aulas de Geografia da turma 601 foi possível contatar, através do acompanhamento realizado pelo prof. Carlos, o envolvimento dos alunos com a disciplina, com as novas propostas, com as atividades previstas. Um (re)encantamento passou a ser inspiração possibilitada por novas formas de ver e sentir o mundo, pautados pela dimensão onírica, poética e dos sonhos. Dessa forma, é possível concordar com Silva, Menezes e Chaves (2017, p. 5) ao afirmarem que:

A grande contribuição da poesia associada ao devaneio seria a de permitir a harmonização da polifonia dos sentidos, que possibilitaria o pensar uma educação dos sentidos e da sensibilidade, onde incluímos aí o estudo da Geografia escolar e científica. É sob esse aspecto que um devaneio não se conta como um sonho, sendo necessário escrevê-lo para comunicar sua emoção e assim pode-se revivê-lo melhor quando o transcrevemos.

Ao refletir sobre a linguagem racional e científica da educação, pautadas em metodologias controladas e rígidas, pode-se imaginar como essas práticas atravessam o cotidiano escolar, formatando sujeitos em apenas uma dimensão, desconsiderando que somos seres complexos: racionais, mas também emocionais, subjetivos, sociais. Quando ousamos ultrapassar essa reta - compreendendo que a aprendizagem significativa é a que pensa, mas também a que interage, sonha, devaneia, imagina - encontraremos ecos, relações de saberes, produção de sentidos e significados.

O prof. Carlos indagava sobre como ensinar Geografia num momento em que os conhecimentos dessa disciplina são tão pouco valorizados na escola. Também se indagava sobre como possibilitar aos alunos diferentes formas de compreender, ler e interpretar o mundo. Ao nos aproximarmos, percebemos que a ideia de pensar no universo simbólico e na imaginação poderia fazer sentido. Pensamos no espaço como um fator de partida para a imagem e a sua compreensão ontológica. Pensamos na ideia de espaço que contém o tempo no instante, assim como está presente na obra de G. Bachelard. Pensamos na importância de redescobrirmos o nosso ser desconhecido, tão pouco revelado. Então, nos veio a palavra desse grande pensador e nela nos pautamos. Segundo Bachelard,

A imaginação, em nós, fala, nossos pensamentos falam. Toda atividade humana deseja falar. Quando essa palavra toma consciência de si, então a atividade humana deseja escrever, isto é, agenciar os sonhos e os pensamentos. A imaginação se encanta com a imagem literária. A literatura não é, pois, o sucedâneo de nenhuma outra atividade. Ela preenche um desejo humano. Representa uma emergência da imaginação.

Imaginar, ler, falar, sonhar ... Nas oficinas do COLUNI a turma 601 experimentou e construiu novas formas de devaneio. Porque, como nos conta Mia Couto (2011, p. 60), “poesia e ciência são entidades que não se podem confundir, mas podem e devem deitar-se na mesma cama. E quando o fizerem espero bem que dispam as velhas camisas de dormir”.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/74 <http://www.continua.com/a-educacao-do-ser-poeti-co-por-carlos-drummond-de-andrade/#ixzz3vYL9z0nG>.
- ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. *Imaginário Educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009.
- ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. Artigo: Ritual iniciático e Imaginário Educacional n'As Aventuras de Pinóquio. Como um boneco de madeira reinventou a sua vida. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13231/1/2_AlbertoAraujo_C1.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.
- BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1986.
- BACHELARD, G. *O Novo Espírito Científico*. RJ: Tempo Brasileiro, 2000.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico. Contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. RJ: Contraponto, 2003.
- BARCELLOS, Gustavo. Jung, junguianos e arte: uma breve apreciação. In: *Pro-Posições*. v. 15, n. I (43)- jan./abr. 2004.
- CAMARGO, Daisy. *Morin e Jung. Crítica do sujeito moderno e educação*. SP: Xamã, 2007.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1999.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença, 1989.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993. 6ª ed.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. In: *São Paulo Perspec.* 14 (2), 2000. Acesso em 10 de setembro de 2024 <https://doi.org/10.1590/S0102-8839200000200002>
- JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos de Psicologia Analítica: as conferências de Tavistock*. SP: Editora Vozes, 1972.
- JUNG, Carl Gustav. *Memórias, Sonhos, Reflexões*. Compilação e Prefácio de Aniela Jaffé, RJ: Editora Nova Fronteira, 1975.
- JUNG, Carl Gustav. *Natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HILLMAN, James. *Re-vento a psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. RJ: José Olympio, 1993.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. RJ: Rocco, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARENDINO, Rosane B. *Re-vento a presença da psicologia na escola através do cultivo da alma*. In: *Cadernos Junguianos*, nº 10, p. 21-31, 2014.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. SP: Cortez/UNESCO, 1999.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. RJ: Bertrand Brasil, 2000.
- NHARY, T. M. *Paradigma da complexidade: novos olhares para a relação jogo e educação*. In: CHAVES, I.M. (org). *Formação de professores: educação, cultura e imaginário*. Niterói: Intertexto, 2006.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Antropologia das Organizações e Educação: Um Ensaio Holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Paradigma do Imaginário e Educação Fática: contribuições filosóficas e antropológicas*. In: *SANCHEZ TEIXEIRA & PORTO (org.). Imagens da Cultura: Um Outro Olhar*. São Paulo: Plêiade, 33-43, 1999.
- SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SILVEIRA, Nise. *O Mundo das Imagens*. SP: Ática, 1982.

SILVA, Adilson Tadeu; Menezes, Eduardo; Chaves Iduina Braun. Razão, espaço e imaginário na formação do professor de geografia. Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco. Ano 1, N°1, jan/jul 2017.

Contribuição dos autores

Conceitualização: MARENDINO, R. B. **Curadoria de dados:** Não aplicável. **Análise formal:** MARENDINO, R. B. **Aquisição de financiamento:** Não aplicável. **Investigação:** MARENDINO, R. B. **Metodologia:** MARENDINO, R. B. **Administração do projeto:** Não aplicável. **Recursos:** Não aplicável. **Software:** Não aplicável. **Supervisão:** Não aplicável. **Validação:** MARENDINO, R. B. **Visualização:** MARENDINO, R. B. **Escrita – rascunho original:** MARENDINO, R. B. **Escrita – revisão & edição:** MARENDINO, R. B.

Base de dados

Não se aplica

Financiamento

Este trabalho não recebeu nenhum subsídio específico de agências de fomento nos setores público, comercial ou sem fins lucrativos.

Conflito de interesse

A autora declara não haver conflitos de interesse.

Aprovação do conselho de ética

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.
