

PEDAGOGIA MÍTICA: Cida Pedrosa e as articulações sensíveis entre educação, imaginário e cultura

Clécia Juliana Gomes Pereira AMARAL¹
Mário de Faria CARVALHO²

Resumo

Esta pesquisa articula os significados sensíveis sobre a pedagogia mítica presentes na literatura da poeta Cida Pedrosa. A partir das articulações entre educação e imaginário, em interface com a cultura e a literatura, são relacionadas algumas dimensões do fenômeno do educar com base na teoria do Imaginário de Gilbert Durand. O problema que orienta a presente pesquisa é: quais são os principais significados pedagógicos em torno da imaginação e da cultura dimensionados na obra literária de Cida Pedrosa? De caráter fenomenológico, a pesquisa ressalta a potencialidade do pensamento literário da autora eleita enquanto estratégia sensível para questionar e ampliar os paradigmas educacionais. Evidencia o caráter poético ligado à imaginação simbólica e a outras linguagens presentes neste campo do saber. Aduz à pedagogia mítica como sendo a poetização da existência. Trata-se, pois, de pensar a educação a partir da substância poética da vivência, conectada às pulsões mais íntimas, à sensibilidade e à mítica.

Palavras-chave: Pedagogia Mítica. Imaginário. Educação. Sensibilidade. Cida Pedrosa.

¹ Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), pesquisadora d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq), Professora Rede Pública de Ensino do estado de Pernambuco.

E-mail: professoraclecia@gmail.com

² Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes - Paris V. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), líder d'O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

E-mail: mariofariacarvalho@gmail.com.

MYTHICAL PEDAGOGY: Cida Pedrosa and the sensitive links between education, the imaginary and culture

Clécia Juliana Gomes Pereira AMARAL
Mário de Faria CARVALHO

Abstract

This research articulates the sensitive meanings about the mythical pedagogy present in the literature of the poet Cida Pedrosa. From the articulations between education and the imaginary, in interface with culture and literature, some dimensions of the phenomenon of educating are based on the theory of the Imaginary of Gilbert Durand. The problem that guides this research is: what are the main pedagogical meanings around the imagination and culture dimensioned in Cida Pedrosa's literary work? With a phenomenological character, the research highlights the potential of the chosen author's literary thought as a sensitive strategy to question and expand educational paradigms. It highlights the poetic character linked to the symbolic imagination and other languages present in this field of knowledge. It adds to the mythical pedagogy as being the poetization of existence. It is, therefore, about thinking about education based on the poetic substance of experience, connected to the most intimate drives, sensitivity and myth.

Keywords: Mythical pedagogy. Imaginary. Education. Sensitivity. Cida Pedrosa.

Introdução

A educação contemporânea, em suas múltiplas vertentes, abrange discussões voltadas à compreensão de diversificadas (re)existências pedagógicas. Aborda reflexões que procuram, progressivamente, problematizar o dinamismo presente nas vivências sociais enquanto paradigma epistemológico à produção do saber. Ao considerar tais aspectos, lidamos com proposições pedagógicas que rompem com perspectivas, teorias e discursos que não consideram o *societal*. Na busca por superar tal cartesianismo, o contexto sociocultural torna-se propício para relacionar o pensamento pedagógico de maneira ousada, crítica e reflexiva, pautado na desconstrução do lugar comum do saber a partir do qual a educação é, muitas vezes, pensada.

Assim, refletir as dimensões educacionais *na* e *da* contemporaneidade remete sobre como contribuir para uma construção pedagógica que trace caminhos alternativos ao que se configurou como cânone no pensar/fazer nesta área do conhecimento. Nesse sentido, Larrosa (2017) apresenta, filosoficamente, a “experiência”, a qual tomamos como dimensão poética da vida, (re)tratada pelo autor como uma expedição em que se pode ler o não lido; isto é, um convite para o rompimento com sistemas racionalistas da educação que apresentam o mundo já interpretado, restrito à dimensão escolarizada da formação humana.

O conceito de experiência que pautamos prioriza os sentidos. Exploramos, neste estudo, os sentidos que o imaginário apresenta, tomando como dimensão a didática da invenção enquanto poética. Maffesoli (1998) afirma que a poesia age sobre a subjetividade; o mundo poético do conhecimento revela o significado da subjetividade. Em ação, são todos os fenômenos que constituem a vida social, constructo que, pelo viés da cultura, torna-se pedagógico. É a partir de tal premissa que assumimos a dimensão poética do conhecimento na linguagem literária, conferindo-lhe *status* epistemológico à construção do saber.

A Pedagogia do Imaginário é assumida como ideia geral de que as questões imaginárias e míticas presentes na literatura atendem às novas narrativas e conceitos socializados e traduzidos na educação. Serve, aproximadamente, à consciência pedagógica pela sensibilização a partir da imaginação. Afinal, como afirma Durand (2004), a imagem mítica induz diretamente à alma. O poeta desperta na subjetividade de cada pessoa as vozes imemoriais adormecidas na memória coletiva (MAFFESOLI, 1998). Assim, a literatura é um elemento de constituição pedagógica pelo qual é possível alcançar, aqui, a percepção da potencialidade pedagógico-cultural da produção literária da escritora, Cida Pedrosa.

Estudar como os símbolos, sejam eles de caráter imagéticos ou ficcionais, são reproduzidos, transmitidos e recebidos a partir da obra da referida autora, implica refletir o conceito de imaginário de Gilbert Durand (2004). Tal produção de conhecimento, de pedagogias – no plural –, tem o imaginário como o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir. Assim, o problema que orienta a presente pesquisa é: quais são os principais significados pedagógicos em torno da imaginação e da cultura dimensionados na obra literária de Cida Pedrosa?

A partir dessa questão, tendo a Teoria do Imaginário como metáfora de possibilidades no rearranjo de tais conjunturas, situamos a pesquisa com base no seguinte objetivo geral: identificar quais são os principais significados pedagógicos em torno da imaginação e da cultura dimensionados na obra literária de Cida Pedrosa. O referido desígnio é instrumentalizado com base nos seguintes objetivos específicos: analisar a dimensão mítica da educação e suas confluências com a Pedagogia do Imaginário; relacionar as intersecções entre educação e sensibilidade, a partir da obra de Cida Pedrosa; e, por fim, identificar as proposições mítico-pedagógicas presentes nas potencialidades do pensamento literário de Cida Pedrosa.

Apresentamos a literatura popular produzida por mulheres, em específico por Cida Pedrosa, que articula em sua poética premissas e formas de pensar que consideram risos, celebrações, gênero(s), classe, denúncia e erotismo. São elementos que potencializam o pedagógico *no e a partir do* cotidiano, nos movimentos sociais, na arte e na própria academia. Inspira, corriqueiramente, a refletir sobre a função do imaginário libertário na busca e no desejo de construir uma vida com menos opressão e mais pluralidade.

Nesse sentido, a potência da produção de Cida Pedrosa leva-nos a confluir sobre questões acadêmicas e artístico-literárias e a oportunizar um debate sobre temas e epistemologias que convergem para a percepção de práticas pedagógicas instauradoras. Assim, justificamos que, academicamente, a presente pesquisa soma-se a uma agenda mais ampla de reflexões que visam reexaminar o fenômeno da educação na pós-modernidade. Consiste em enfatizar a produtividade da imaginação, levando-nos a um retorno sistemático de si, valorizando metodologias sensíveis e o fazer científico e educacional compromissados em desconstruir paradigmas pautados, somente, na racionalidade.

Sobre a potencialidade mítico-pedagógica

A humanidade idealizou o seu legado a partir da diversificada construção de saberes. O mito, nesse processo, constitui-se como elemento pedagógico miscigenado de experiências coletivas que se sobrepõem ao tempo cronológico, cogitando o desenvolvimento das práticas humanas a partir de um constructo de sensibilidades e inteligência, pluralizando as formas de pensar a existência.

Os mitos transpõem a própria cultura e o modo de conceber o mundo, a partir deles é possível entender o sentido da existência em sua plenitude. Segundo Barros (2008), o mito expressa um momento na História em que as pessoas são capazes de observar a realidade com liberdade de pensamento, criatividade e imaginação. A leitura de/do mundo é, a partir da consciência mítica, da criação. Coloca-se perante as atribuições humanas aquilo que, até então, só pertencia ao domínio dos deuses, experiência que permite ser e existir para além do mundo vivido.

Argumentamos que o sentido da existência humana, na perspectiva mítica, é arquitetado na realidade inatingível, na superação do modelo estritamente racional. Afinal, nos termos moderno-rationais, a construção do mito seria inexplicável. Ruthven (2010) descreve que quando o racionalismo prevaleceu e as pessoas tornaram-se sofisticadas demais para acreditar em mitos, os poderes psíquicos outrora identificados e denominados pelos mitos ficaram perigosamente fora de controle. Afinal, o mito produz no mundo uma dimensão de realidade que só é compreendida pela imaginação.

Enquanto possibilidade de compreensão, a razão sensível³ permite construir sentidos e criar relações intrínsecas com a vida. Desse modo, a sensibilidade é como um fio condutor das experiências humanas, expressando-se no emprego dos sentidos à condução da sabedoria em conexão com as sensibilidades. A pessoa, reconhecendo que é um ser sensível, ascende à humanidade, isto é, às relações com as outras. Conforme Maffesoli (1996), tal aspecto corresponde à virtude compreendida fora de toda a doutrina ascética da modernidade ocidental capitalista.

A partir dessa reflexão compreendemos que o pensamento humano é movido pelo simbólico, perpassado por elementos que suscitam a imaginação e as sensibilidades e que está interligado com a criação imaginária e mítica. A realidade empírica se constrói com base no conhecimento experimentado, o qual, segundo Barros (2008), revela o momento na história em que as pessoas se tornam capazes de interpretar o mundo com liberdade de pensamento, criatividade e imaginação.

A vida moderna, pautada, muitas vezes, somente no caráter racional-científico da existência, sistematizou, como dito anteriormente, questões que configuram a vida humana nas suas mais diversas particularidades, distanciando o conhecimento do vivido, da realidade, da experiência própria. Elementos como o imaginário, a representação simbólica e a imaginação foram subjugados ou tiveram seu potencial reduzido a mecanismos desprovidos da capacidade de transcendência e de construção de outras conexões com o mundo.

Sistematicamente, a filosofia e a escrita de Gilbert Durand denunciam a maneira como a imaginação foi reduzida a um sistema que tem como plano fundamental, tão-somente, a racionalização da vida. O desmerecimento da dimensão imaginária social, pela extensão racional, relegou o simbólico à religiosidade, à fantasia produzida pelo espírito, mas não como elemento de compreensão sensível (OLIVEIRA, 2016, p. 132), impedindo a razão aberta, aquela que mantém o potencial crítico da realidade, que não esgota a dimensão ampla e universal sobre o mundo e as pessoas. Em suma, o pensamento ocidental, tem por gênese a constante tradição de desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação, acusada de “fomentadora de erros e falsidades” (DURAND, 2001, p. 21).

³ Utilizamos o termo razão sensível em confluência com o pensamento de Michel Maffesoli (1998). O autor menciona que o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. Argumenta que são numerosos os indícios de que, ao contrário, a razão sensível acentua a percepção sobre a realidade imediata e a vida.

No entanto, a expressão simbólica situa-se como constante afinação dos sentidos. A imagem simbólica é a *transfiguração* de uma representação concreta alcançada através de um sentido abstrato. O símbolo é, do mesmo modo, uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério (DURAND, 1988, p. 15).

Discutir sobre o trabalho cognitivo que a imaginação desempenha face ao símbolo permite compreender, de forma crítica, como tais elementos são mobilizadores das pessoas e do pensamento. Temos, segundo Durand (2004), o imaginário, tratado como conector da condição humana; é ele que forma o pensar, por isso os elementos simbólicos são dados que expressam a cultura nas suas diferentes modalidades, tal como pela educação. Nesse sentido, e de acordo com Pitta (2017), nada para o ser humano é insignificante. Logo, dar significado a algo implica entrar no plano do simbólico.

O imaginário se organiza em símbolos e para abordar a sua convergência são definidos termos utilizados para a referida construção teórica (PITTA, 2017):

SCHÈME – intenção do gesto que antecede a imagem. Faz a junção entre os gestos inconscientes e as representações;

ARQUÉTIPO – imagem de caráter coletivo e inato. Constitui um ponto de encontro entre imaginários e processos racionais;

SÍMBOLO – signo concreto, uma representação que faz “aparecer” um sentido secreto;

MITO – sistema de símbolos, arquétipos e schèmes que se expressa, dinamicamente, em forma de relatos. Por esse motivo, já apresenta um início de racionalização.

Na cultura, o imaginário ocorre de forma correspondente à maneira que acontece para cada pessoa, ou seja, como são considerados os *schèmes*, de como o universo é sensivelmente percebido. Isso não significa que todos os elementos da cultura se encontram nesse registro de sensibilidade e percepção, mas que existe um polo predominante, “isto é, o tipo de dinamismo que se encontra em ação” (PITTA, 2017, p. 24). O ser humano é possui extrema capacidade de formar símbolos, em sua atividade cultural. O que determina o seu *trajeto antropológico*, compreendido conforme Durand (2001), como a troca incessante, a nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e intimidações objetivas. Pitta (2017, p. 25) menciona que o trajeto antropológico pode partir do que é culturalmente construído como do natural psicológico, do essencial da representação e do símbolo, estando contido entre essas duas dimensões.

Portanto, a Teoria do Imaginário é baseada no construtor humano, a partir do (re)conhecimento dos elementos simbólicos que permeiam a vida. A teoria corrobora, ainda, com a redefinição do sentido do conhecimento enquanto sensível e aberto, buscando integrar práticas sociais que estabeleçam a dimensão da sensibilidade enquanto capaz de fazer pensar a existência e as experiências. A ciência do imaginário permite cogitar a vida com base em verdades plurais, como no mito, no devaneio, no sonho, na imaginação, sem os quais a narrativa da vida não faz sentido, não tem finalidade, não fomenta a aprendizagem, não constrói pedagogias *outras*.

Mito, literatura e a experiência poética da metáfora

A nossa experiência física e cultural como princípio cognitivo geral é expresso, entre outras formas, através da metáfora, elemento usado para compreender o que pensamos e como concebemos o mundo à nossa volta, concepção artística que transporta a vida cotidiana para a condição de uma experiência poética. Experimentamos a vida no pensar e falar metafórico, assim integramos nossos sistemas conceituais para entender a natureza e o valor da criatividade, concebemos, então, que a metáfora não se limita à atividade poética, mas se aplica também à vida social.

Como elemento da sensibilidade intelectual, a metáfora permeia o pensamento e a vida humana em confluência com as narrativas míticas, ora enquanto constituinte linguístico, ora enquanto fantasia mítica. A palavra é o elemento de elo desses constructos, é através dela que se considera o caráter metafórico. De acordo com Cassirer (2011), o caráter metafórico das palavras é um patrimônio que a linguagem recebeu do mito e que ela tem como feudo dele.

A metáfora nos mitos não indica de maneira única o sentido do que se propõe, atua como elemento que possibilita compreensões em torno do fato que se pretende conhecer. Maffesoli (1998, p. 148) alude que a metáfora é, certamente, uma ferramenta privilegiada nesse sentido. Sem deixar de permanecer enraizada na concretude da vida corrente, pode favorecer e impulsionar o elã livre do pensamento especulativo.

A sociabilidade mítica permite o constante encontro das pessoas com suas raízes, dá sentido à existência na formação de suas respectivas identidades. A partir da educação, forma o comportamento e amplia os conhecimentos como experiências mitológicas narradas pela poesia, sobre a qual o tempo *Cronos* não tem efeito. Com a metáfora, somos cativados ao mito, de modo que o trabalho imaginativo se torna uma potência em virtude de ser obra da imaginação, reconhecidamente anônima e coletiva, mas não por isso menos imaginativa. Desse ponto de vista é possível enfatizar que, estruturalmente, a metáfora é a base comum ao mito e à literatura (RUTHVEN, 2010, p. 72-73). O mito apresenta diversas contextualizações na vida cotidiana e, através da literatura, aufere contornos múltiplos à potência educativa.

Desse modo, conforme Cassirer (2011, p. 114), mito, linguagem e arte formam, inicialmente, uma unidade concreta, ainda indivisa, que só pouco a pouco se desdobra numa tríade de modos independentes de plasmação espiritual. Na reciprocidade do mito e da linguagem literária, a consonância da metáfora expressa-se como corpo que acolhe elementos da experiência humana para fazer do trajeto mítico-literário a contemplação do estético. Aqui, torna a partilhar da plenitude da vida, porém, não mais da vida miticamente presa, mas esteticamente liberada (CASSIRER, 2011, p. 115). O conhecimento como pressuposto da liberdade estética transposta pelo mito favorece o processo de expressão, do qual ideias, pensamentos e conceitos complexos podem ser colocados em imagens, que, de

forma concreta, vai representar o conceito do abstrato e assim se tornar uma forma de interpretação da realidade – por isso está presente na poesia.

A literatura é um processo artístico ancorado em outras atividades sociais, atravessado por ideologias culturalmente estabelecidas. Para que seja parte do princípio estético em ação no conjunto social, é necessário que não mais se separe a arte da vida; ou, antes, para retomar uma fórmula comum, que a vida seja vivida, conscientemente ou não, como uma obra de arte (MAFFESOLI, 1998, p. 150). Esse processo, marcado pela racionalidade imaginativa – a metáfora – está imbrincado na ação, no nosso sistema conceptual do pensamento inconsciente. Portanto, conjecturamos que a literatura cria mundos possíveis e, nesse sentido, a poesia age como possibilidade da educação humana. Logo, na experiência literária, dialogamos com a educação dos sentidos, pois eles têm os atributos que necessitamos para prestigiar a literatura e à educação como prática de transformação.

A comunicação por meio da expressão estética da poesia possibilita a elaboração de saberes que impulsionam o prazer de viver, sentir, pensar e agir. Para Ferreira (2011, p. 161), viver o estado poético é mergulhar no mais profundo de nós mesmos e dimensionar a vida pelas constelações dos sentidos, evidenciando o horizonte do viver, levando às outras pessoas sensações que afetam poeticamente a existência. A arte rompe com epistemologias tradicionais e recria modelos para despertar a sensibilidade; envolve as pessoas pelos seus sonhos e utopias. Em um elo, educação e poesia induzem à jornada de prazer e alegria, de descobertas e revelações, de desconstrução e reconstrução a cada momento (FERREIRA, 2011).

A experiência literária cultural a partir da potência da metáfora indica que o bom uso da literatura em pedagogia afirma-se como exercício essencial (ARAÚJO; ARAÚJO; AZEVEDO, 2013). Maffesoli (1996) reafirma que o caráter divino na obra artística existe porque nela a transcendência irrompe, pois a(o) artista materializa o espírito, o sensível, as emoções. A experiência da metáfora se substancia na linguagem, porém a ultrapassa e se estabelece numa visão mais apurada enquanto elemento cognitivo e cultural. A metáfora não é apenas um ornamento linguístico, uma figura de linguagem utilizada no discurso poético ou persuasivo. O processo metafórico é fixado e estruturado neutralmente e tem como base nossas experiências físicas, sociais e culturais (SPERANDIO; ASSUNÇÃO, 2011).

A metáfora articula sentidos possíveis, favorece a leitura polissêmica da vida, a múltipla construção de saberes, pois agencia a capacidade reflexiva da descoberta e da (re)criação dos sentidos. De tal modo, a idealização metafórica faz parte do cotidiano das pessoas, não apenas a partir da linguagem, mas, igualmente nas ações e no pensamento, na medida em que todo o sistema conceitual ordinário, através do qual pensamos e agimos, passa a ser concebido como predominantemente metafórico desde a gênese (SPERANDIO; ASSUNÇÃO, 2011, p. 04). A essência do conhecimento interdisciplinar da metáfora provoca, portanto, a experiência da existência, num constructo de polissemia da vida diante dos modos homogêneos de estabelecer a leitura do mundo.

O percurso metodológico da pesquisa

Quais símbolos são aguçados quando traçamos um caminho metodológico que percorre os elementos do imaginário? Que passos são dados para a construção desse percurso, na disposição de reflexões pedagógicas em que estão dispostas a sensibilidade e a produção de subjetividades? Essas indagações levam a refletir sobre a *epifanização* do caminho como forma de expor compreensões importantes para nos desvencilhar dos conceitos que descortinamos na construção da pesquisa.

Argumentamos sobre a investigação pedagógica enquanto poética de fruição, um mapa que configura os encontros de uma educação sensível. Jogo de sedução que lida com a literatura enquanto instrumento desse processo. O percurso metodológico acontece a partir do imaginário sensível estabelecido com a educação. Maffesoli (1998, p. 162) discorre sobre o interesse pela razão sensível que, sem negar a fidelidade às exigências de rigor próprias de espírito, não esquece que deve estar enraizada naquilo que lhe serve de substrato e que lhe dá, finalmente, sua legitimidade epistêmica.

O método fenomenológico na pesquisa contribui para a não relativização do conhecimento, o que, em suma, temos refutado nesta pesquisa. Com o método, aprofundamos o que nos leva à essência intencional das coisas; àquilo que Maffesoli (1998, p. 113) indica sobre como pôr em evidência o espírito contemplativo, acrescentando que assim é possível idealizar uma harmonia outra, que encontre seu fundamento na vida e, para além das diversas fragmentações, na potência do todo.

Recorremos à abordagem qualitativa por oferecer o uso de perspectivas plurais sobre as questões sociais, por favorecer a produção de interpretações mais próximas das pessoas. A opção pela pesquisa qualitativa, pela multiplicidade das perspectivas e dos agentes compondo cada uma das reflexões, rompe com a unidade artificial de categorização e revela uma diversidade de situações (GROULX, 2008). Buscando aprofundar os achados, fazemos uso de tipos de pesquisas que abrangem de forma mais específica o objeto de estudo em seu caráter bibliográfico, descritivo e exploratório. Com o trabalho bibliográfico exploramos o campo teórico em questão, apresentando como principal aspecto o estudo direto das fontes científicas (OLIVEIRA, 2016), propondo uma análise das diversas posições teóricas acerca do problema (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009); sobre os elementos teóricos que perpassam a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand (2001); bem como quanto às prerrogativas do debate sobre sensibilidades na demanda científica, como apontado por Michel Maffesoli (1998). Permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, a dimensão descritiva da investigação está relacionada aos fenômenos a partir do imaginário, descrevendo-os, interpretando-os. Segundo Triviños (1987) esse tipo de pesquisa pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, sem que, necessariamente, reduza-se os mesmos a meros elementos interpretativos.

Em confluência com a nossa base de construção teórica, a perspectiva exploratória é empreendida desde o levantamento bibliográfico, na leitura, até a análise da produção poética de Cida Pedrosa, bem como no estudo de sua narrativa e do seu trajeto antropológico. Desse modo, articulamos os teóricos que subsidiam as perspectivas apresentadas, as obras que convergem com nosso diálogo, o que, segundo Córdova e Silveira (2009), permite conhecer o que já foi estudado sobre esse assunto.

A análise de dados tem por base métodos específicos do imaginário. Com o uso da metodologia proposta por Gilbert Durand, na qual temos a mitocrítica e a mitanálise. Contemplam, respectivamente, os mitos presentes no texto literário e as grandes orientações míticas que regem dada sociedade em seu tempo histórico. A diferença entre as técnicas não pode ser acentuada, visto que elas apresentam um trabalho complementar. A análise desenvolvida é centrada na mitocrítica, método de crítica literária que harmoniza técnicas de diferentes tempos, também aplicada a outras obras artísticas.

Utilizamos a mitocrítica na análise de textos literários para evidenciar o universo mítico que emerge dos textos. Tal trabalho é efetivado na percepção da escrita da/o autora/autor e na percepção da/o leitora/leitor sobre o texto. Assim, os gêneros literários e artísticos, os estilos, as modas, os idiotismos, respondem também a estes fenômenos de intensificação e de ressurgências mitológicas (PITTA, 1995). De acordo com os procedimentos da mitocrítica, colocam-se em evidência a obra da autora, Cida Pedrosa, os mitos diretores e sua experiência significativa. Ela permite mostrar como tal traço de caráter pessoal da autora contribui para a transformação da metodologia vigente. Tende a explorar o texto ou o documento estudado, a “emargear” para além da obra a situação biográfica da autora, mas também a reencontrar as preocupações socio ou histórico-culturais (PITTA, 1995).

As análises decorrentes dos métodos próprios do imaginário, segundo Pitta (1995), não são usadas no sentido de chegar a uma série de classificação estéril, mas de perceber o “trajeto antropológico” subjacente e colocá-lo, então, em contato como a dinâmica compreensiva da escrita, ou seja, dos dados empíricos da observação previamente efetuada.

O trabalho com a mitocrítica fornece subsídio para analisar os textos literários, no caso específico, os poemas de Cida Pedrosa. O objetivo de Gilbert Durand, segundo Pitta (1995, p. 61), é de “estabelecer um método que permita ir além das compartimentações representadas pelas diversas críticas específicas: psicanalítica, sociológica e estrutural”. A literatura é considerada como obra cultural.

A análise com base na mitocrítica considera que as obras artísticas têm raízes culturais que determinam elementos de maneira mais geral, a concepção artística ali estabelecida ou o ambiente em que a/o autora/autor esteja inserida/o. As interferências desses elementos são determinantes no trabalho e influem na “liberdade” de criação da artista. Na mitocrítica temos: estruturas, história e contexto sócio-histórico, assim como o aparelho psíquico. São, portanto, indissociáveis e fundam o conjunto compreensivo ou significativo da obra de arte e, especialmente, do “relato literário” (PITTA, 1995, p. 64).

O trajeto antropológico de Cida Pedrosa

Maria Aparecida Pedrosa Bezerra é uma mulher de múltiplas faces: escritora, advogada, feminista, militante dos direitos humanos, comunista e ativista cultural. Como um perfume, exala sua essência por onde transita, seja na esfera artística, pública ou política. Articula, essencialmente, a produção literária à vida política e à militância. Assim, tem construído o seu trajeto entre a poeticidade e a luta política que emana do desejo de construir um mundo mais humano, justo e igualitário.

Cida Pedrosa é natural de Bodocó, Sertão do Araripe pernambucano, nasceu em 18 de outubro de 1963, no sítio Chico Lopes, caçula de vinte e um irmãos. Teve uma infância pobre, porém sempre ilustrada com metáforas de vislumbre da vida. Em 1978 foi para o Recife a fim de estudar; cursou o que hoje nomeamos de ensino médio. Ainda adolescente, no início dos anos 1980, durante o período da ditadura civil-militar que acometeu o país, integrou o Movimento dos Escritores Independentes de Pernambuco (MEIPE).

A escrita, desde então, era para a poeta instrumento de resistência às imposições políticas que se perduravam naqueles tempos sombrios. Os movimentos de resistência fizeram diversos artistas ocuparem as ruas. Praças, bares, becos e vielas eram os espaços por onde transitavam jovens, que criavam, produziam e distribuía suas produções literárias, sob o risco da opressão característica da época. Este caminho a fez conhecer, também, a resistência exercida pelos movimentos literários que surgiam, contrapondo-se aos cânones literários do referido período; essa era, pois, outra censura que artistas enfrentavam naquele momento.

Posteriormente, ingressou na Faculdade de Direito do Recife e se tornou advogada, atividade que exerce, até hoje, na luta intensa pelos menos favorecidos. No período de redemocratização do país – da década de 1980 e início da década de 1990 –, atuou como advogada de trabalhadoras(es) da cana de açúcar, na cidade de Palmares, Pernambuco, e pôde sentir as violências que ainda existiam enquanto resquícios da recente abertura política, legados das hierarquias e das opressões.

A produção literária de Cida Pedrosa é tão forte e intensa quanto a sua vida, o que a faz ter um número expressivo de publicações, ser reconhecida e respeitada pela crítica literária a nível nacional e internacional. Assim, por exemplo, teve textos publicados em francês e espanhol. Foi a artista homenageada, ao lado do poeta Raimundo Carrero, no Baile dos Artistas, em 2018, e no mesmo ano, recebeu o título de cidadã recifense, na ocasião da publicação do seu livro *Gris*.

No meio literário, é aclamada como uma das escritoras contemporâneas de maior destaque, por saber unir o social e o poético. Escreveu vários livros, entre eles: *Restos do Fim*, *O Cavaleiro da Epifania*, *Cântaro*, *Gume*, *As Filhas de Lilith*, *Claranã*, *Miúdos*, *Gris* e *Solo para Vialejo*. A autora reflete sobre temáticas diversificadas e transita por vários gêneros poéticos, que vão desde a poesia popular tradicional até a mais elaborada

linguagem contemporânea. A temática de sua poesia é outro fator que singulariza o seu trabalho, recorre a temas marginais, com metáforas do amor, do desejo e dos corpos.

As perspectivas apresentadas na trajetória e escrita da referida escritora, faz-nos compreender que refletir a contemporaneidade e as/os atrizes/atores sociais suscita a necessidade de acentuar questões que se contraponham ao modelo de conhecimento fundamentado unicamente na rígida racionalidade. Desse modo, vertentes que se aportam em paradigmas outros, como o imaginário, são evidenciados e se fortalecem como meio de pluralizar o conhecimento e as formas de pensar, tendo a própria vida, em sua dimensão total e sensível, como elemento de estudo e de descobertas.

Os elementos que passam a ser artefatos de reflexão à constituição simbólico-literária, são inerentes à condição humana e, portanto, há

[...] em cada elemento da realidade social uma parte de sonho. Se esse fato foi negado ou marginalizado no auge do burguesismo, não pode ser mais assim hoje em dia. E começa-se a reconhecer que se trata de certo modo, de uma estrutura antropológica, servindo de fundamento a todas construções sociais; sejam elas “construído” ou puramente simbólicas (MAFFESOLI, 1996, p. 60).

O que o imaginário e sua pedagogia abordam refletem a consciência de promoção da educação preocupada com o desenvolvimento de questões mais íntimas do ser. A Pedagogia do Imaginário surge, portanto, como uma necessidade de reequilíbrio psicossocial das pessoas, promovendo a conciliação entre as linhas divergentes da vida espiritual (BARROS; SERRA, 2014, p. 238).

O imaginário é, assim, o elemento de equilíbrio que reconhece simultaneamente a razão e a emoção e encontra na linguagem das artes a metáfora de expressão do “*homo symbolicos*”, necessária para o reconhecimento de sua simbologia, a qual abarca não só as questões socioculturais, mas também as expressões individuais, as quais são vias de autoconhecimento, pois o sensível é uma dimensão humana que basta em si mesma e que convém pela produção artística engrandecer (MAFFESOLI, 1996).

Desse modo, o desvelar do imaginário de Cida Pedrosa é o exercício que propomos para conhecer e evidenciar, nesta pesquisa, o quanto o imaginário é substancial para se pensar numa pedagogia comprometida com as sensibilidades e seus substratos – metáforas, mitos e símbolos. Nessa perspectiva, dispomos, a seguir, as seções que contemplam, a partir da obra literária da autora mencionada, o conceito de pedagogia mítica, compreendendo quais imagens e símbolos a poeta apresentam. É proposta uma leitura do imaginário enquanto metáfora do conhecimento, concluindo-se acerca da compreensão da contribuição da literatura da referida escritora para se pensar a cultura e a educação.

A Pedagogia Mítica de Cida Pedrosa

Na escala temática da produção literária de Cida Pedrosa, observa-se, através dos instrumentos de análise oferecidos pela Teoria do Imaginário, a recorrência mítica, que pela

dinâmica dos schèmes, arquétipos e símbolos revelam sua potencialidade de abordar temáticas íntimas e cotidianas, poeticamente.

Entre essas recorrências, destaca-se a organização dos símbolos que, ora perpassam o regime diurno, ora acentuam o caráter noturno ou transfiguram o espírito mítico da contemporaneidade, analisado por Maffesoli (1998, p. 193) como a figura que garante a cristalização de uma multiplicidade de práticas e fenômenos sociais que, sem isso, seriam incompreensíveis. Tal premissa é disposta em “rainha dos degredados”:

salve-me rainha
 pois a vida não é doce
 nem misericordiosa
 hoje só tem panela
 e um pouco de maçunim
 o marido se foi para as bandas
 do beberibe e vende caranguejo
 na feira de peixinhos
 salve-me rainha
 antes que os de eva morram
 sem direito a maçãs ou coisa assim
 o gás acabou os jambeiros do cemitério de santo amaro
 desde ontem não safrejam
 e minha filha menstruada
 não pode frequentar o ponto hoje à noite
 salve-me rainha
 e desterre
 essa vontade de incendiar a vida
 e a dor que assola as mãos
 (PEDROSA, 2018, p. 47)

A poesia assume um apelo à vida sofrida de uma família composta por pai, mãe e filha, centralizada na voz do eu lírico feminino, que expõe as mazelas de uma “*vida que não é doce, nem misericordiosa*”. Apreendemos o regime noturno da imagem, a estrutura mística, caracterizada pela vontade de união, de intimidade, de inversão, aconchego, união dos opostos e eufemização. Na poesia, é percebido o pedido, o desejo de não se render à morte, ou seja, como se comportar diante da angústia do tempo que passa. Nos versos “*essa vontade de incendiar a vida e a dor que assola as mãos*”, transpassam a súplica para vencer a dor. Para Durand (2001, p. 193-194) diante das faces do tempo, desenha-se uma atitude imaginativa, aqui constituída através do captar de forças vitais do devir, em exorcizar os ídolos mortíferos de *Cronos*, em transmutá-los em talismãs benéficos. E, na figura da grande mãe, é eufemizado o sofrimento, o acalento.

A poesia apresenta, ainda, a imagem arquetípica da grande mãe, pela qual as palavras *rainha* e *misericordiosa* desempenham a função de mitema, dão sentido para compreensão da recorrente imagem de Nossa Senhora que, como mãe do filho de Deus, tem a bondade e a disponibilidade de interceder, pelos menos favorecidos e flagelados, que na lírica da autora representam os filhos de Eva, “*salve-me rainha/ antes que os de eva morram/ sem direito a maça ou coisa assim*”, ou seja, aqueles que têm como legado a maldição do pecado e, por isso, tão sofridos.

Na conjuntura da simbologia de Nossa Senhora e Eva, a autora põe em debate duas figuras femininas. De um lado temos culturalmente a que se impôs enquanto modelo de

comportamento feminino: pacífica, obediente, bondosa, paciente; do outro, alguns opostos como: desobediente, influenciável, causadora do mal. Estes, em *rainha dos degredados*, assumem as perspectivas comumente a elas relacionadas, mas que também abrem espaço para o renascimento, para a mudança prescrita repetidamente nos versos “*salve-me rainha*”.

Considerando as conjecturas da análise da escrita de Cida Pedrosa, com base nos elementos da Teoria do Imaginário, concebemos que a pedagogia mítica é pautada pelo descrito modo poético de se construir conhecimento. Ela nos serve para além do mapeamento de mitologias e, sobretudo, para que possamos refletir sobre a epistemologia como construção histórica que revela o imaginário de um sistema social, que contempla o caráter fenomenológico de seus fundamentos, de modo que a dialogicidade do conhecimento se efetua.

Compreendida como pedagogia que nasce da leitura sensível da existência, que se instrumentaliza pelas metáforas poéticas de sua narrativa e escrita, a pedagogia do imaginário expressa a capacidade de pluralizar as possibilidades de significar as coisas, de configurar as emoções que tomam forma pelos símbolos e mitos. Expressa o conhecimento poético como narrativa educativa de transformação, não apenas de um modelo educacional, sobretudo de transformação de pessoas que abarcam as metáforas da conjuntura literária para reconstruírem sua existência.

O imaginário: Cida Pedrosa e uma forma outra de expressão dos saberes

As amplitudes simbólicas constituem o imaginário. O pulsar subjetivo que se produz no trajeto antropológico de Cida Pedrosa, como já mencionado, na incessante troca, a nível do imaginário, entre o psíquico e o social, mediado pelo processo de simbolização, é o meio pelo qual a autora, a sociedade e a cultura se alimentam, o qual se revela pela linguagem e pela arte e que ganha notória expressão.

A retomada dessa teorização se relaciona, nesse sentido, ao que produz Cida Pedrosa, de modo que o universo místico se solidifica em sua escrita e narrativa, como observado em:

Punhal e o poema
este poema rabiscado
entre um punhal e outro
versa sangue e agonia
se faz poste para a vida
se faz ponte para a dor
este poema mal escrito
entre um punhal e outro
se faz chaga pro poeta
risca em fogo o caderno
corta a faca e afia o verso
(PEDROSA, 2005, p. 60)

Pela análise metodológica do imaginário, a poesia expressa o que é essência para Cida Pedrosa na literatura, analisado por nós a partir dos mitemas ‘*punhal*’ e ‘*poema*’. O

punhal representa as limitações da vida, que pelas palavras ‘*sangue*’, ‘*agonia*’, ‘*dor*’, ‘*chaga*’, ‘*fogo*’ e ‘*faca*’ representam a ‘*batalha*’ e caracterizam o regime diurno da imagem.

A estrutura heroica, regime diurno, tem como gesto de base a dominante postural, que privilegia a verticalidade (DURAND, 2004). Assim, concentra-se a dimensão da antítese pautada na luta, no enfrentamento, pela qual prevalecem as intenções de distinção e análise (PITTA, 2017). A figura do herói está contida em *poema*, ele é o responsável por produzir todas essas ações, é ele que briga para existir, apesar de todos os impedimentos.

Elementos similares estão simbolizados em *o descobrimento da pólvora*:

os dentes explicam a dor
que se esvai do cano do revólver
como devolver a dor ao justo
que se abriga no colete à prova de vida
os dentes mastigam as lágrimas
que caem como fogo e pólvora
como devolver o homem ao justo
que traz nos olhos balas e granadas
(PEDROSA, 2005, p. 49)

A simbologia das palavras ‘*revólver*’, ‘*colete*’, ‘*dentes*’, ‘*pólvora*’, ‘*balas*’ e ‘*granadas*’, traz a mesma dimensão da estrutura heroica – de combate, de animalidade, de busca de proteção pelo enfrentamento. O enfrentamento do monstro devorador ocorre através do combate ou da fuga, evidenciando a fase trágica do tempo e da morte. Apresenta como princípio lógicos de explicação e justificação a exclusão, a contradição e a identidade (ESTRADA, 2002).

A dimensão heroica é um dos modos que a literata faz refletir sobre o imaginário enquanto metáfora para do conhecimento. Para além da construção conceitual, explorada pelas abordagens da educação sob o viés das restritas racionalidades, que se pretenderam por muito tempo à leitura clássica e canônica, o imaginário é tomado como uma corrente pedagógica que privilegia a abordagem imaginativa na aprendizagem.

A partir das produções poéticas de Cida Pedrosa a percepção do potencial mítico na literatura pode ser percebida, contemporaneamente exemplificada em *As filhas de Lilith*, obra na qual a mitologia é aludida por Cida Pedrosa (2017, p. 14). Lilith foi a primeira mulher bíblica, criada do barro, igual a Adão, expulsa do paraíso por não aceitar ser submissa e à qual foi impingida, com o passar dos séculos, a pecha de demônio e bruxa devoradora de homens. Os poemas produzidos no referido livro têm metáforas que permeiam a existência feminina e ligam constantemente a mulher a figuras míticas, epifanias e metaforização da existência (AMARAL; CARVALHO, 2018).

Guiando-nos a diversas percepções do feminino, Cida Pedrosa inaugura outros modos de existência no feminino, que, a partir da potência linguística, é capaz de produzir modos outros de se estar no mundo. Funciona como *poiésis* à elaboração simbólica da experiência através do texto literário. A importância da imaginação na constituição intelectual evidencia o imaginário e suas bases referenciais, dentre elas a poesia. Nessa perspectiva, Regina e Sato (2014, p. 383) argumentam que é proposta outra compreensão

do que é o conhecimento, a fim de reconhecer a sua expressão na sociodiversidade, capaz de romper com paradigmas que concebem o saber como expressão unilateral da ciência. De tal modo, segundo Durand,

[...] é na linguagem poética que encontramos essa encruzilhada humana entre uma revelação objetiva e o enraizamento dessa revelação no mais obscuro do indivíduo biológico. A linguagem poemática, como observa Fernand Verhesen num artigo notável um “não-eu meu” que permite as funções realmente humanizantes do homem funcionar totalmente, estar além da objetividade seca ou da subjetividade viscosa. Finalmente, se for negligenciada a viscosidade autística do sonho e da neurose, o homem dispõe de dois e não apenas um meio de “transformar” o mundo, de duas neumenotécnicas: de um lado, a objetificação da ciência, que pouco a pouco domina a natureza; de outro, a subjetificação da poesia que, através do poema, do mito, da religião, acomoda o mundo ao ideal humano, à felicidade ética da espécie humana (1988, p. 65-66).

Assim, a abordagem proposta a partir do imaginário, por Cida Pedrosa, alude à expressão do sentir, do pensar, do agir que forma unidades coerentes para a promoção da educação interligada a bases da experiência e reflexão com a própria vida. Assim, o símbolo é mediação porque é equilíbrio que esclarece a libido inconsciente pelo “sentido” consciente que lhe é dado, mas que lastra a consciência através da energia psíquica que veicula a imagem (DURAND, 1988, p. 63).

Compreendemos que as imagens e a simbologia poética de Cida Pedrosa, como propõe Durand, dão significativas contribuições para aprender sobre e a partir da representação do mundo, concebendo a bacia semântica na qual as imagens, oriundas de uma imaginação, têm o poder de estabelecer analogias (ARAÚJO, 2010) e, portanto, produzir conhecimento.

Experiência, cultura e educação

A cultura e a educação estão imbricadas com o imaginário e as experiências. Conforme Alves e Estrada (2017, p. 06), apreende-se que cultura é, por um lado, o universo das organizações sociais em outras práticas simbólicas, pois são sistemas simbólicos, e, por outro, o circuito entre ideário e imaginário. De tal modo, compreendemos a cultura como elemento social que reúne uma estrutura simbólica pautada na experiência. Sobre esta noção, Maffesoli (1996, p. 94) discorre que

[...] a experiência é uma sequência de instantaneidades que se acotovelam, que vão de encontro as finalidades exteriores e encontram seu sentido no próprio momento. A realidade é uma sequência de pequenas porções de real, espécie de situacionismo generalizado, feito de sinceridades sucessivas, culminando numa forma barroca onde todo disparate adere com força.

As pulsões culturais da narrativa poética de Cida Pedrosa exemplificam o dinamismo dos símbolos, pela dualidade que alude de um lado à experiência da vida e, do outro, à potência pedagógica do símbolo. O símbolo, nessa conjuntura, é uma espécie de elemento complexo, que independentemente do seu suporte, “reenvia para presença de

outra coisa que permanece invisível, daí que o símbolo encerre em si outra realidade que, por sua vez, pode reenviar para outra e assim sucessivamente” (ARAÚJO, 2010, p. 690).

Analisando a poesia XIV, do livro *Claranã*, no qual a autora se envereda pela poesia popular, obra em que a seguinte poesia é dedicada ao seu pai, Franciso de Assis Bezerra.

XIV
Ele era um passarinho
Vivia nu como Deus
Sou cria dos olhos seus
Nascida do seu carinho
Me ensinou a fazer ninho
E voar pelas plagas
A lamber as minhas chagas
Até que elas se queixem
Me esqueça ou me deixem
Pra eu viver outras sagas
Para mim sempre houve vaga
No seu peito, no seu colo
Sempre fui um amor solo
Tão forte que não paga
Não prescreve, nem divaga
E é como a tez do dia
Maviosa melodia
Saída de uma canção
Cravada no coração
Onde tudo principia
A esperança anuncia
Que um dia vou lhe encontrar
Noutro espaço pra sonhar
Onde a nuvem silencia
Os anjos fazem magia
Nessa hora sem igual
Longe de todo mal
Da veleidade terrena
De cima uma asa acena
Chamando pro ritual
(PEDROSA, 2015, p. 51-52)

As imagens do universo simbólico-cultural de Cida retratam a saudade, mediada pelo desejo do encontro: “*a esperança anuncia/ que um dia vou lhe encontrar*”. Essas memórias remetidas ao seu pai despertam mais que um laço afetivo, trazem à tona as imagens, cheiros, narrativas que compõem o imaginário que é remetido à sua infância, ao seu lugar de origem.

As experiências de Cida educam, constroem conhecimento porque evocam à recorrência imaginária que existe em cada um de nós, pois a poesia é um cenário, como arte, no qual podemos buscar dentro de si arquétipos, símbolos e mitos que também marcam a nossa experiência. Funcionam como evocação de sentimentos comuns pela experiência partilhada, na coletividade. O emocional, neste caso, fundamenta-se em sentimentos comuns, na experiência dividida, na vivência grupal. Em resumo, há reversibilidade entre a sensualização da existência e o gosto da proximidade que está ao alcance da mão, aquilo que posso manobrar com meus próximos (MAFFESOLI, 1996).

O que dizemos da cultura enquanto substrato da experiência e sua potencialidade pedagógica pode ser retomado pela análise da poesia Milena:

gosto quando milena fala
dos homens
que comeu durante a noite
é a única voz soante
nesta cantina de repartição
onde todos contam
do filho drogado do preço do pão
do sapato carmim exposto na vitrine
da rua sicrano de tal do bairro
de casa amarela
onde você pode comprar
e começar a pagar apenas em abril
sem a voz de milena
o café desse amargo
(PEDROSA, 2018, p. 49)

Em *milena*, Cida Pedrosa nos diz que não gosta dos assuntos banais do dia a dia, interessa-se pelo discurso que muda a lógica (in)operante. Podemos atribuir à *milena* o arquétipo do revolucionário, ou seja, aquela que subverte a lógica, que não se encaixa nos parâmetros sociais, que inspiram outras pessoas, que libera o selvagem de cada um(a). Numa análise pela organização dos elementos do imaginário, temos: *Schème* – transformar. Arquétipo – revolucionário. Símbolo – *milena*. Mito – Lilith, Medusa.

Milena e toda a retórica do mito expressam que o sentir, a experiência, está na comunicação vital com o mundo. Existem múltiplas possibilidades de o conhecimento se realizar, dada a diversidade de perspectivas sensoriais, afetivas e cognitivas, inseparáveis entre si (REGINA; SATO, 2014). A capacidade simbólica do texto ocorre de acordo com a potência do mundo de quem lê: seus conhecimentos culturais, sua capacidade imaginativa, seu imaginário. De tal modo, Regina e Sato afirmam que o conhecimento mítico é um conhecimento incorporado na relação com o mundo.

A mitologia ocupa um papel central na formação de um ponto de vista sobre o mundo. Pela oralidade, de geração a geração, a mitologia, em seu dinamismo, tem valor pedagógico, contribuindo na atribuição de significados e sentidos às existências conhecidas e orientando as práticas sociais (REGINA; SATO, 2014. 840).

A relação dialética intermediada pelos símbolos trata da concepção experiencial em Cida Pedrosa da cultura como substrato das mediações simbólicas, da qual plasma o existencial e que se refere, igualmente, aos grupos no seu sentido próprio, ao instituinte, e compreende as “vivências”, o espaço, a afetividade e o afetual (ALVEZ; ESTRADA, 2017, p. 5). A compreensão da cultura como meio de vivência e afetividade, igualmente, dimensiona a conceituação poética do termo, que produz, nesse contexto, uma educação

[...] que recupera a dimensão simbólica deixa de ter um caráter meramente reprodutivo, na medida em que permite a criatividade e a inventividade; mais ainda apoiando-se na concepção do homem complexo e inacabado, e da cultura enquanto universo de objetos e práticas transicionais (ALVEZ; ESTRADA, 2017, p. 05).

A pedagogia mítica apoiada em tal concepção de cultura ressalta a palavra como expressão do conhecimento. É desse modo que a educação e a cultura se conectam no pensamento pedagógico de Cida Pedrosa, o qual compreende a importância da desconstrução dos discursos vigentes, dos quais a educação não escapa, sendo este um

potencial visto na obra da referida escritora. Analisá-los sob a ótica interdisciplinar e não redutora torna-se um recurso à apresentação de novas epistemes (AMARAL; CARVALHO, 2018).

Portanto, cultura e educação são compostas de um universo de sentidos que tratam da existência e da experiência em uma constante troca com o mundo, em um processo que se constrói e se reconstrói, que de um lado apreende as condutas sociais e, do outro, as expressões da vivência em si mesma, da experiência, das emoções e das subjetividades.

Considerações finais ou sobre a Pedagogia Mítica

A educação mítica é pautada pelo modo poético de se construir conhecimento. Serve-nos para além do mapeamento de mitologias, e, sobretudo, para que possamos refletir sobre a epistemologia do sensível como construção histórica e que revela o imaginário de dada pessoa ou sistema social, que contempla o caráter fenomenológico de seus fundamentos, de modo que a dialogicidade do saber se efetua.

Para além das proposições da educação formal, a pedagogia mítica suscita a poetização da existência. Trata-se, pois, de pensar a vida a partir da substância poética da vivência. É o modo de se conectar com as pulsões mais íntimas do ser, reconhecendo-se como sujeita/o de sua história, responsável pela criação de mundos que se metaforizam através do imaginário. Essas e tantas outras demandas podem surgir a partir da ressignificação da educação como processo aberto a hermenêuticas instauradoras, que utiliza as pulsões subjetivas para promover a construção do saber.

Desse modo, a pedagogia mítica é conceitualizada por reforçar o papel da mulher e da literatura para desestabilizar o conhecimento normativo, pois sustenta um campo de produção contra o discurso machista/racionalista, com a inversão da figura dominante. Sensualiza a vida com o desejo da memória poética aportada no imaginário, ao passo que pluraliza o conhecimento e as formas de conhecer. É uma pedagogia comprometida com os imaginários e seus substratos – metáforas, mitos e símbolos.

O caráter mítico constrói paradigmas outros à formação de saberes que partem de si, das sensibilidades, subjetividades e, assim, formam dada alteridade, pois quem se reconhece, vê-se na(o) outra(o), multiplica-se, pluraliza-se por meio das trocas, ou seja, é multiplicado o reflexo de si. Consiste, então, em observar nas simbologias o pensamento que reconhece o potencial sensível da leitura poética da vida para fazer transbordar as relações dinâmicas do conhecimento. É comprometido com a diversidade, pois envolve temas propositivos à educação plural, concebe todas as formas de existência prospectivas e performáticas.

Todos esses resultados são significativos para se traçar novos paradigmas à educação enquanto aspectos que (re)tratam a formação sensível com base na subjetividade, nas metáforas, nos símbolos e nos mitos que permeiam o imaginário cultural e social. Evidenciam que essa não é uma busca que negligencia a razão como faculdade de pensamento, pois a racionalização, sensível, tem papel primordial no campo da teoria do

imaginário. O que se busca, agora, é ressaltar a importância da imaginação na constituição intelectual do saber baseado nas experiências mesmas.

As perspectivas apontadas na presente pesquisa não se esgotam na reflexão pedagógica trazida durante as análises. Ao contrário, ampliam críticas aos paradigmas que ainda sustentam o modelo de educação vigente. Assim, funcionam como *insights* para pensar a educação e os modos de conhecer, descentralizando o modelo cartesiano, derivado da modernidade que engessa a pedagogia e a possibilidade de uma formação sensível.

Referências

- ALVEZ, Fábio Lopes; ESTRADA, Adrian Alvarez. Imaginário, cultura e educação. *Educare et Educare - Revista de Educação*, Unioeste - Campus de Cascavel, v. 13, número especial, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educareeteducare/article/view/15075>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- AMARAL, Clécia Juliana Gomes Pereira; CARVALHO, Mário de Faria. Imaginário, literatura e educação popular: notas sobre questões de gênero a partir da obra *As filhas de Lilith* de Cida Pedrosa. *REVELLI*, Inhumas, v. 10, n. 4, dez., 2018, p. 164-178. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7328>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M.; AZEVEDO, F. *Educação, cultura e imaginário*. Minho: Lulu Entreprises, 2013.
- ARAÚJO, Albero Felipe. Quando o imaginário se diz educacional. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez., 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/636/616>. Acesso em: 29 abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.636>.
- BARROS, Gilca. *Platão: Mito e Paideia*. Porto: Notandum Libro 10; CEMOrOC-Feusp, Universidade do Porto, 2008.
- BARROS, João de Deus Vieira; SERRA, Lia Silva Fonteles. As contribuições da Teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 228-243, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/935/348>. Acesso em: 04 abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199935>.
- CASSIRER, Ernest. *Linguagem e mito*. Tradução J. Guinsburg e Miriam Schanaiderman. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.
- CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In.: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. Introdução à mitologia. Mitos e sociedades. Tradução Tania Pitta e Mário de Carvalho. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 23, abril, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3246/2506>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2004.23.3246>.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ESTRADA, Adrian Alvarez. O teste AT-9 na escola. *Revista Educere - Revista da Educação da UNIPAR*, v.2, n.1, jan/jun 2002. Disponível em:

<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/index>. Acesso em 01 de jun. 2020. ISSN: 1982-1123.

FERREIRA, Gilmar. A poesia educa. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 12, ago./dez., 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1646>. Acesso em: 01 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v6i12.1646>.

GROULX, Henri Lionel. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In.: NASSER, Ana Cristina. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução Berta Halpen Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marli de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEDROSA. Cida. *As filhas de Lilith*. 2. ed. Recife: Claranan, 2017.

PEDROSA. Cida. *Claranã*. Rio de Janeiro, RJ: Confraria do Vento, 2015.

PEDROSA. Cida. *Gris*. Recife: Cepe. 2018.

PEDROSA. Cida. *Gume*. Recife A autora, 2005.

PITTA. Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

PITTA. Danielle Perin Rocha. *Imaginário, cultura e comunicação: métodos do imaginário*. Mimeografado, 1995.

REGINA, Adriana Werneck; SATO, Michele. A importância do mito na aprendizagem. *R. Educ. Públ*, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 833-851, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/947/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v23i54.947>.

RUTHVEN. K. K. *O mito*. Tradução Esther Eva Horivitz. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPERANDIO, Natália Elvira; ASSUNÇÃO, Antônio Luiz. Pensando a metáfora por um viés cognitivo e cultural. *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, [S.l.], v. 3, p. 183-198, dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/view/3938>. Acesso em: 28 jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2317-4242.3.0.183-198>.

TRIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 28/06/2020
Aprovado em: 15/09/2020