

FERREIRA-SANTOS, M., SPERB, Cláudia & BEZERRA, Carolina S. (2003). **A Serpente no Imaginário Infantil: Arte & Ciência na produção artística de crianças**. São Paulo: FEUSP, Relatório de Projeto CNPq, 49 p.

ÍNDICE

Justificativa	.....	2
Objetivos	.....	3
Contexto Investigativo	.....	4
Problemática	.....	6
Referencial Teórico	.....	8
metodologia	.....	11
Material e Métodos	.....	13
Escolas participantes	.....	17
Simbologia da Serpente	.....	20
Classificação dos Desenhos	.....	25
Considerações da Bolsista	.....	32
Plano de Trabalho da Bolsista	.....	35
Conclusões	.....	36
<i>Adendo: Oficina de Música Social e Memória: A Resistência Latinoamericana.</i>	.....	40
Bibliografia	.....	46

*“Mas, com os diabos, por que andais então montados, a cavalgar
por esta terra peçonhenta ao encontro dos perros turcos?
O marquês sorri: ‘Para regressar’.”
(Rainer Maria Rilke, 1899:89)*

JUSTIFICATIVA

Além dos seculares problemas no Brasil e em todo mundo sobre as relações entre Arte & Ciência, vinculados aos problemas também antigos no ensino de arte nos níveis fundamental e médio, percebe-se que a necessária tríade tão bem postulada por Pareyson (1984) e Rezende e Fusari & Ferraz (1992), resumidamente compreendidas por Barbosa (1991) na chamada "*proposta triangular*", a saber: apreciação estética, reflexão histórico-crítica e produção artística, interligados na prática concreta do ensino de arte, continua sendo uma das alternativas mais frutíferas no sentido de melhoria do ensino público, através da arte.

No entanto, além desta necessária tríade, acreditamos que uma aproximação ao conhecimento científico já no âmbito da pré-escola e ensino fundamental, seja salutar para futuros desenvolvimentos dos próprios alunos numa compreensão mais global, crítica e criativa do mundo que os cerca, além de gerar a necessidade de uma outra forma de organização do espaço-tempo escolar e sua gestão, para além das alternativas burocráticas e empresariais. A dúvida, como sempre, se dá no nível operacional: de que forma seria possível iniciar os alunos numa aproximação de Arte & Ciência, se, as duas disciplinas separadas, já apresentam problemas intrínsecos dos quais vários educadores buscam alternativas? Seria possível uma outra forma de gestão escolar que possibilitasse esta expressão simbólica?

Lembrando o saudoso e inesquecível mestre Paulo Freire em sua reformulada *Pedagogia da Esperança* (1993), seria preciso buscar um *tema gerador* que possibilitasse articular o ensino de arte e o conhecimento científico, além de exercitar a imaginação através do contato com formas primordiais de representação imaginária.

Através de experiências anteriores na montagem da exposição de xilogravuras em papel japonês da artista plástica *Cláudia Sperb* denominada "*Serpentes*" no Instituto Butantan em junho e julho de 1996 (Ferreira Santos, 1996), com o *Conselho de Cultura* daquele renomado Instituto de pesquisa científica, através do *Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos*, surgiu a

idéia da artista de um trabalho com crianças, embasado nas várias oficinas que ela já vinha trabalhando em suas exposições, tanto em Valencia, Taipei, Calcutá, e em indústrias de sapatos e com trabalhadores de construção civil no Brasil (Ferreira Santos, 1998b), com seus desdobramentos gestionários.

Em 2000, obtendo uma bolsista pelo Programa PIBIC/CNPq, foi possível efetuar o trabalho de classificação e análise de desenhos das crianças envolvidas no início do projeto.

OBJETIVOS

O projeto teve como objetivos:

- contribuir para a livre expressão da criança através de instrumentos em artes visuais, liberando imagens primordiais conjugadas com o conhecimento científico sobre serpentes
- deste intercruzamento, pretendeu-se que o projeto fosse uma alternativa não somente para professores no ensino de arte, mas também para professores de outras áreas num trabalho, no mínimo, multidisciplinar através da arte; e
- investigar os seus efeitos na organização educativa, como elemento desestruturador de práticas e poderes burocráticos.

Com início em meados de março de 1998, percorreu 56 escolas de nível fundamental (4ª e 5ª séries) e de pré-escola, envolvendo cerca de 30.000 alunos de idade preponderante entre 10 e 11 anos, com suas respectivas 30.000 atividades sobre serpentes, em várias linguagens (desenhos, xilogravuras, colagens, dramatizações, textos etc.).

O período seguinte de análise, estruturação do *Banco de Desenhos de Serpentes* (digitalização e arquivo em cd-rom para posterior disponibilização via Internet) foi, basicamente, desenvolvida pela bolsista PIBIC. Quanto à montagem da serpente gigante para exposição de todos os desenhos (que servirão como *escamas* da serpente) dependerá da obtenção de recursos de patrocinadores e/ou agências financiadoras para prosseguimento da divulgação dos resultados do projeto.

Como decorrência do desenvolvimento do projeto, pretendia-se investigar os efeitos gestionários destas experiências através de observação direta, entrevistas e

acompanhamento das alterações de gestão de espaço-tempo nas unidades escolares, durante e após as experiências.

CONTEXTO INVESTIGATIVO

Dentro do plano de pesquisa intencionado pelo orientador que visa refletir sobre algumas alternativas, tanto na gestão escolar como nas suas relações com a estrutura didática, tendo-se em vista a complexidade das estruturações administrativas e didáticas nos sistemas de ensino no mundo contemporâneo e, em particular, no Brasil, torna-se necessário evidenciar alguns fatores que influenciam esta complexidade, bem como buscar contrapontos em outras organizações e experiências educativas, fornecendo elementos simbólicos, antropológicos, culturais e organizacionais tanto para a reflexão da escola pública, como para a proposição de alternativas vividas em outros tempos e espaços.

Diante do aparato burocrático que permeia as estruturas administrativas e didáticas, situamo-nos entre as correntes emergentes (Rezende Pinto, 1996; Sanchez Teixeira & Porto, 1997; Paula Carvalho, 1990) que tentam sinalizar com a importância da produção simbólica e das culturas na instituição cotidiana do fazer educativo e dos problemas gestionários, de forma complementar às correntes tradicionais na gestão escolar como o funcionalismo (Ball, 1987), o tecnicismo sistêmico (Félix, 1984) e mesmo as correntes mais progressistas crítico-sociais (Félix, 1984; Paro, 1991).

Na pretensão de contribuir com investigações e reflexões que, partindo destas elaborações simbólico-culturais e suas relações com a estrutura instituída, forneçam elementos para se re-pensar a organização educativa com o objetivo antropológico último de promoção do ser humano, tentando minimizar os efeitos marginalizadores, excludentes, seletivos, degradantes, etnocêntricos e impessoais do sistema educacional burocratizado, desejamos investigar os resultados de uma experiência particular e pontual na cidade de Novo Hamburgo/RS, com crianças de pré-escola e primeiras séries do ensino fundamental, vivenciando a articulação entre Arte & Ciência e, exigindo, alterações na gestão escolar para dar conta de tal experiência artístico-pedagógica.

Esta articulação é propiciada pela temática de serpentes que possibilita a expressão simbólica de forte conotação arquetipal; a artista plástica possui o grau de sensibilidade desejado para o desenvolvimento do projeto, bem como experiência pedagógica em várias

partes do mundo; o Instituto Butantan, como instituto de pesquisa único em sua área de atuação, tem tradição na tríade ensino, pesquisa e extensão, desde a sua fundação em 1901, com intensa atividade didática que foi investigada na tese de doutoramento do orientador (Ferreira Santos, 1998); e a peculiaridade de já terem atuado com a mesma ênfase em outras oportunidades, o que garante unicidade nos propósitos e metodologia.

Este projeto, em sua fase preliminar, foi selecionado entre outras experiências latinoamericanas (Sperb & Ferreira Santos, 1998) no *II Encontro Latinoamericano de Arte Infantil "Trilhando Caminhos pelos Saberes da Arte"*, (Jacareí/SP, 27 a 30 de outubro de 1998), promovido pela Feira Infantil de Arte: Niños y Educadores juntos por el Arte - edición latinoamericana, Fundação Cultural de Jacarehy José Maria de Abreu e Secretaria Municipal de Educação de Jacareí.

Com estas preocupações a proposta é de se implantar um trabalho, relativamente, pioneiro que possa congrega grupos de pesquisadores que já vem trabalhando em áreas correlatas tanto na FEUSP como em outras universidades, bem como estudantes de graduação e pós-graduação, além de eventuais bolsistas, como é o caso do presente programa.

A proposta tem sua importância no sentido de tentar se articular e incrementar as atividades de Ensino & Pesquisa na área temática de *Cultura, Organização e Educação*, que é constituída, quase que integralmente, por pesquisadores do EDA. E este departamento tem a peculiaridade de já possuir várias linhas de pesquisa que procuram novas alternativas, tanto na gestão escolar administrativa como pedagógica, através de quadros teóricos de forte teor antropológico.

Devido à esta excelência, também ali foi criado o *CICE – Centro de Estudos sobre Imaginário, Culturálise de Grupos e Educação*, no qual o orientador figura como pesquisador, docente e um dos coordenadores, incluído no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, cuja produção significativa encontra-se disponível também no site www.cice.pro.br, e que portanto, deixamos de mencioná-la de forma mais detalhada.

PROBLEMÁTICA

A rigor, um dos modelos burocráticos mais antigos é o característico do medievo chinês (Monroe, 1988). Mas, com o advento da generalização das organizações burocráticas a

partir do desenvolvimento do capitalismo moderno, vários foram os setores da sociedade que aderiram a esta forma de organização. Tal fenômeno não se restringiu à infra-estrutura econômico-produtiva e seus modos de produção, mas ampliou-se para além dos setores primário e secundário e, particularmente, do setor terciário de bens e serviços. Com a complexidade crescente dos núcleos urbanos e o processo de urbanização das periferias e zonas rurais, o modelo burocrático avançou para outras organizações sociais e, entre elas, a escola.

Neste campo, muito embora, tenham havido outras experiências, o modelo burocrático nutriu-se não apenas do aparato estatal, mas também da própria cultura escolar que, mantida por um senso hierárquico aguçado, acabou tornando-se não apenas um modelo de organização, mas “o” modelo organizacional por excelência (Motta, 1986). A burocracia como forma organizacional de controle tecnocrático que institui e legitima a atividade-meio como forma de poder sobre quaisquer fins, assumindo tal primazia na organização da vida escolar, seja ela pública ou privada, nos parece ser indicativo de uma determinada forma de sensibilidade (Ferreira Santos, 1998; Coelho Neto, 1994), pois ali, não há como detectar formas clássicas de produção econômica e divisão social de trabalho. Portanto, algo mais profundo do que o simples reflexo da organização macro-estrutural da sociedade (seja ela capitalista ou pseudo-socialista – ou ainda “*socialista real*”) sobre o universo escolar, parece influir sobre a organização escolar, seu sistema, estrutura administrativa e didática. Este nível de profundidade, aqui nos remete à dimensão antropológica e suas relações com a cultura, muito embora possa-se também perceber a profundidade das possíveis mediações psicológicas.

A revalorização da contribuição do conhecimento antropológico parece ser uma forte tendência em vários campos da investigação científica, tanto nas ciências humanas e sociais, como nas ciências “*duras*” de ponta. E nestas contribuições, a crescente percepção da importância dos “*relatos míticos*” em várias culturas e, inclusive, na cultura empresarial, como por exemplo, no projeto temático do antropólogo Guillermo Raul Ruben (UNICAMP) financiado pela FAPESP em São Paulo sobre a cultura empresarial brasileira em estudo comparativo através de “*reuniões de diretoria, festas, rituais de integração (...) história da empresa e suas várias versões, os mitos de origem, os eventos marcantes, a estrutura das crises, os personagens paradigmáticos e até as piadas, entre outros aspectos*” (Ruben, 1998: 108-109).

Não há como realizar um trabalho pedagógico de qualidade e comprometido com a cidadania, com um suporte gestor adequado, sem que o etnocentrismo seja questionado. Uma de nossas perspectivas é que, através da experiência cultural e gestora de outros universos simbólicos, se possa articular a construção do conhecimento em novas bases epistemológicas e, conseqüentemente, metodológicas, flexionando o currículo e exigindo, igualmente, alternativas gestoras que o permitam.

Justifica-se então a necessidade das experiências extra-muros da escola em sua aproximação aos institutos de pesquisa científica, universidades, museus históricos, de história natural e zoológicos, centros de cultura, centros de arte, entidades étnicas, instituições assistenciais para que o alunado possa vivenciar o conhecimento sistematizado na unidade escolar. Experiências como a Estação-Ciência (USP), cujos frutos já sedimentados na área de divulgação científica, bem como a intensa atividade didática do Instituto Butantan, são exemplos dos quais o orientador tem contribuído em outras oportunidades. Nesta última instituição, por cinco anos na coordenação da *Seção de Ensino* e como membro do *Conselho de Cultura*, o orientador já tem atuado com esta tônica¹.

Este alargamento de horizontes para se re-pensar a organização educativa e a mediação simbólica das culturas, é uma tentativa de pesquisa/reflexão ampla e complexa para tentar abarcar a amplitude e complexidade das relações entre a escola, a organização e a cultura, na esperança de poder contribuir com alguns aspectos através da antropologia filosófica, cultural e do imaginário.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desta forma, a pesquisa se enquadra num plano de pesquisas pautado sobre a tradição da Antropologia Filosófica, desde Ernst Cassirer (1973 e 1997), passando pelos

1 Vide FERREIRA SANTOS, Marcos. *O Saber entre Cobras e Lagartos*. Entrevista à Izabel Leão. São Paulo: Jornal da USP, p. 8, 14 a 20 de setembro de 1998; FERREIRA SANTOS, Marcos. *Pesquisas do Butantan começaram há cem anos*. Entrevista a Eduardo Geraque. São Paulo: Jornal Gazeta Mercantil, Ciência, p.3, 28 de setembro de 1998; FERREIRA SANTOS, Marcos & CANTER, Henrique Moisés. *Educação & Cultura no Instituto Butantan*. São Paulo: Instituto Butantan, *Série Didática*, n° 1, 1998; FERREIRA SANTOS, Marcos. *“Cobras”*. Entrevista à Rádio Cidadã 98,1 FM. São Paulo: Projeto *Cala a Boca Já Morreu*, suplemento do Jornal do Bairro do Butantã, ano II, n° 4, p. 3, julho de 1997; FERREIRA SANTOS, Marcos. *A Enciclopédia das Serpentes do Brasil*. Entrevista à Márcia Blasques. São Paulo: Jornal da USP, p.6, 5 a 11 de agosto de 1996; FERREIRA SANTOS, Marcos. *Butantã: Muito Mais que Serpentes*. Entrevista à Manoela M. Zigglatti. São Paulo: AUN-Agência Universitária de Notícias, n° 2, p.2, 02 de abril de 1996; FERREIRA SANTOS, Marcos. *Instituto Butantan promove cursos com ênfase ecológica*. Entrevista a Carlos Alberto Praça. São Paulo: *Rede A de Jornais de Bairro*, p. 3-II, 14 a 20 de fevereiro de 1998; FERREIRA SANTOS, Marcos. *Instituto Butantan vai abrir espaço para a Cultura*. Entrevista à Paula Carnasciali. São Paulo: *Jornal Casa, Carro & Companhia*, 27: pp. 1 e 4, 2ª. quinzena de março de 1997; FERREIRA SANTOS, Marcos. *Instituto Butantan: Uma Visita ao Paraíso das Serpentes*. Entrevista à Alexandra G. Melo. *Revista Âmbito Farmacêutico*, 133: 57-64, novembro de 1996; FERREIRA SANTOS, Marcos. *Maior Instituto Antiofídico do Mundo Completa 95 Anos*. Entrevista à Françoise Terzian. São Paulo: O Estado de São Paulo, p. z6, 25 de junho de 1996.

pesquisadores do *Círculo de Eranos* (publicados em *Eranos Jahrbuch*) dentre os quais, podemos destacar Mircea Eliade, C. G. Jung, Gilbert Durand, Karl Kerényi e Joseph Campbell, bem como passando pelas vertentes personalistas e fenomenológicas que perpassam os trabalhos de Nikolay A. Berdyaev, Emmanuel Mounier, Paul Ricoeur, Georges Gusdorf e Maurice Merleau-Ponty, com as contribuições do racionalismo poético de Gaston Bachelard.

Esta investigação/reflexão antro-po-filosófica tem o caráter de primeiros ensaios numa área ainda carente de investigações e produções acadêmicas que vislumbramos como necessária para uma compreensão mais ampla e profunda das diferenças culturais e unidades imaginárias entre complexos culturais aparentemente distantes no espaço e no tempo e, entretanto, constituintes da modernidade brasileira em suas várias expressões e miscigenação *mazomba*.

O termo "*mazombo*", cunhado por Fernando de Azevedo (1976), um de nossos mais ilustres culturalistas, refere-se ao caráter mestiço da cultura brasileira: uma rede complexa e recursiva de formas simbólicas inter-cambiadas entre o branco ocidental de matriz européia, o negro africano, o indígena autóctone e os demais imigrantes ázio-orientais. Não se trata de uma justaposição ou simples soma de caracteres culturais e étnicos, mas de uma elaboração própria do brasileiro que responde, em última análise, pela sua identidade mestiça com todas as contradições, ambivalências e duplicidades (Maffesoli, 1985) decorrentes desta elaboração. Deste manancial emergem práticas simbólicas hetero-culturais que perfazem os ricos e inesgotáveis meandros e afluentes de nossa cultura e folklore.

Entendemos "*folklore*" aqui como a expressão simbólica e dinâmica de fortes raízes mythicas que vão sendo atualizadas pelos grupos sócio-culturais herdeiros de uma determinada tradição. Sua grafia a partir de "*folk-lore*" (fala ou linguagem - expressão simbólica - do povo) a distingue do "*folclore*" concebido como um conjunto de fragmentos estáticos e desarticulados de tradições regionalistas, cuja permanência na vida cultural dos grupos é entendida como resultado de práticas fossilizadas ou ainda de apropriações sub-culturais indevidas de padrões estrangeiros, sendo tal percepção devedora de uma visão culturalista estreita.

Assim, trabalhamos com uma noção de *cultura* que, dentre as várias acepções e conceitos diferentes, procura ressaltar as suas relações e não propriamente como um rol de propriedades e atributos necessários e suficientes, como na tradição aristotélico-cartesiana.

Neste sentido, **cultura** seria o *universo da criação, transmissão, apropriação e interpretação dos produtos simbólicos e suas relações*. No embate da correlação de forças entre os seus instintos naturais e determinações ambientes (meio natural e social) e as suas pulsões subjetivas e assimiladoras, o ser humano busca sua equilíbrio antropológica através de elaborações imaginárias no trajeto entre estes dois pólos (Durand, 1981). Como produto que faz a sutura entre a natureza e a cultura, temos todas as produções imaginárias (linguagem, arte, ciência, história, religião e, inclusive, o arcabouço mítico) (Cassirer, 1992 e 1997) que, em última análise, organizam o real e servem de parâmetros para a ação.

Conforme pesquisas anteriores (Ferreira Santos, 1996, 1997, 1998 e no prelo), optamos pela grafia arcaica de *mito*, a partir do radical grego “*mythós*” (μυθος), como a narrativa dinâmica de imagens e símbolos que articulam passado (*arché*) e presente em direção ao futuro (*télos*), diferenciando-o da concepção usual de “mito” como algo fantasioso, resultado de uma má consciência, má fé ou desconhecimento das “leis científicas” que regeriam natureza e cultura. Concepção esta que descartamos no âmbito de nossas pesquisas respaldados por toda a recente produção (década de 60 em diante) dos Centros de Pesquisa sobre o Imaginário (*Centres du Recherche sur l’Imaginaire*) (Badia, 1993), desenvolvidos a partir da obra de Gilbert Durand e, notadamente, no Brasil através do CICE – Centro de Estudos sobre o Imaginário, *Culturanálise de Grupos e Educação* (FEUSP/EDA).

Outro autor importante nessa área é Edgar Morin. As conceituações e algumas características do paradigma por ele apontadas situaram a pesquisa neste quadro de mudança paradigmática.

Segundo Morin: “*O grande paradigma é um princípio generativo, é virtual e, é o nó archeológico da organização do cognitivo, do noológico, do cultural, do social*”. (Morin, 1998:204)

Portanto, compreender este “nó” no qual se insere a cultura, o social e a organização do cognitivo e do noológico é compreender a proposta de se trabalhar arte e ciência em uma perspectiva de confluência de opostos e de complementaridade de todas as possíveis análises isoladas, seja de âmbito psicológico, sociológico, econômico e cultural como influenciadoras e influenciadas do tecido social e da própria produção individual e coletiva.

Morin afirma também que “*A instância paradigmática liga com um nó górdio a organização primordial do cognitivo à organização primordial do social*.” (Morin, 1998: 203)

É justamente por estas considerações que se torna de fundamental importância situar o papel que uma pesquisa desta natureza têm, pois sem quereremos abandonar e desprezar todo o legado cultural e intelectual que a humanidade construiu, pautando-se em um paradigma clássico, racionalista, iconoclasta e cartesiano é necessário buscar também dentro do paradigma emergente o embasamento necessário para pensarmos o mundo de uma outra forma, já que segundo a análise dos pensadores deste paradigma, só o conhecimento produzido e acumulado pela lógica aristotélica não é suficiente para responder todas as questões. Morin afirma:

“Um grande paradigma controla não só as teorias e raciocínios, mas também o campo cognitivo, intelectual e cultural onde elas nascem.” (Morin, 1998:187).

Se o paradigma perpassa todas estas manifestações, é realmente sintomático que o próprio conhecimento científico seja repensado e dê espaço para o debate saudável entre a ordem estabelecida e a realidade social, cultural, cognitiva e noológica a nossa volta, que pulsa a todo momento e se lança sobre o mundo. Assim, talvez, um dos papéis da universidade seja a busca de respostas para as mais profundas questões existenciais do homem.

“Digamos que a ordem e desordem sós, isoladas, são metafísicas, enquanto juntas são físicas (...). A resistência à desordem não é apenas metafísica; ela é também moral. É necessário rechaçar a desordem dos sentidos, a desordem das pulsões, as desordens políticas. É necessário rechaçar a desordem na sociedade, porque a desordem é o crime, é a anarquia, é o caos.” (Morin, 1982:164 e 158)

MITODOLOGIA

Parafraseando Gilbert Durand (1982 e 1994), diríamos que o fulcro de nossas investigações se dão no âmbito de uma *mitodologia*, tendo por base a sua arquetipologia geral do imaginário. Assim sendo, nos valem de um *gradiente* (Merleau-Ponty, 1975) onde se cruzam e se estruturam produções teóricas que se articulam pelos princípios de recondução aos limites, trajetividade, recursividade e mythopoiésis (Ferreira Santos, 1997 e 1998). A preocupação antropológica e a reflexão filosófica é que baseiam as tentativas de uma *hermenêutica mythanalítica* (mythocrítica e mythanálise), seguindo, de forma complementar, as indicações metodológicas sugeridas por Gaston Bachelard (1989, 1990 e 1994) em sua análise

dinamogênica e ambivalente da imaginação material. Segundo este, a relação entre a corporeidade e os elementos materiais (água, ar, terra e fogo) é que consubstanciam as produções simbólicas num processo dinâmico de refinamento das estruturas de sensibilidade e de delimitação do campo humano.

Este *racionalismo poético* (Pessanha, 1988) tenta captar e aprofundar a compreensão destas expressões e produções simbólicas em seu próprio campo semântico, ou seja, não se trata de intelectualizar as matrizes mythicas e arquetipais, mas de sensibilizar a investigação científica e filosófica permitindo-lhe também a expressão simbólica e poiética (*poiésis*). Não há como falar de símbolos sem uma linguagem simbólica. Como afirma Georges Gusdorf (1953), não se trata de racionalizar o mito ou de combatê-lo temendo que o mito se insurja contra a Razão, mas de salvar a Razão com o reencantamento do mito. Reencantamento (*Betzäuberung*) como estratégia para o desencantamento (Weber, 1967:31) das racionalizações crescentes dos sistemas econômico-sociais, políticos e burocráticos tão bem pontuados no clássico diagnóstico de Max Weber: “*especialistas sem espírito, sensualistas sem coração, nulidades que imaginam ter atingido um nível de civilização nunca antes alcançado*” (Weber, 1981:131).

Neste particular, a coerência metodológica procura se estabelecer para que se possa oferecer elementos simbólicos, culturais e, conseqüentemente, organizacionais para a reflexão dos princípios organizativos nas unidades escolares e sugestão de alternativas, para além do fenômeno burocrático num mundo de economia globalizada.

Como parte da fundamentação teórica a bolsista assistiu as aulas na disciplina de Pós-graduação *Mythologia Comparada: Ensaios para uma Antropologia da Educação*, ministrada pelo orientador Prof. Dr.º Marcos Ferreira Santos, onde pode ter contato com os autores nos quais a pesquisa se pauta, que pertencem à tradição da Antropologia Filosófica como Ernst Cassirer, passando pelos pesquisadores do Círculo de Eranos (publicados em *Eranos Jahrbuch*) dentre os quais podemos destacar Mircea Eliade, C. G. Jung e, especialmente, Gilbert Durand, bem como outros Merleau-Ponty, Georges Gusdorf e Michel Maffesoli.

A bolsista também cursou no 1º semestre de 2001 as disciplinas de Pós-graduação abaixo relacionadas:

- *Cultura, Imaginário e Educação: Abordagens Teóricas e Linhas de Pesquisa*, ministrada pelas professoras doutoras Maria Cecília Sanchez Teixeira, Helenir Suano e Maria do Rosário Silveira Porto; e

- *Mitocrítica da Arte Pós-Romântica (1840 – 1934): Bacia Semântica e Educação Fática*, ministrada pelo Prof. Dr.º José Carlos de Paula Carvalho.

Nestas disciplinas pode ter contato com os autores estudados no Referencial Teórico, os quais forneceram o embasamento para as reflexões e análises mais profundas, bem como as elucidações necessárias para a compreensão dos conceitos que transitam entre os teóricos estudados.

Segundo a bolsista, a contribuição de todos estes autores foi fundamental para situá-la na pesquisa e no Referencial Teórico adotado. Por exemplo, conceitos relacionados à complexidade em Morin, a discussão sobre o conceito de Razão Sensível em Maffesoli dentre outros autores, foram subsídios importantes e necessários para a compreensão deste paradigma emergente: o *paradigma da complexidade*, ou como o orientador prefere denominar: *gradiente holonômico* (Ferreira Santos, 1998).

Com este subsídio, a leitura de “*As estruturas antropológicas do imaginário*” de Gilbert Durand, onde se apresenta a Arquetipologia Geral na qual se pauta a pesquisa, foi muito esclarecedora para a classificação dos desenhos.

Segundo a bolsista, ainda, é fundamental frisar o papel do Prof. Dr.º Marcos Ferreira Santos, que a todo tempo orientou no real sentido da palavra (*oriente – orientação – nascimento da luz*). Sua presença foi de extrema importância para o êxito desta etapa da pesquisa e para o crescimento intelectual e afetual como pesquisadora.

Ao participar das aulas e das orientações, o agrupamento dos desenhos foi ficando mais fácil devido ao acúmulo de elementos identificados para captar as constelações simbólicas retratadas nos desenhos, só assim pode tentar agrupar as principais referências surgidas no universo mítico e simbólico retratado pelas crianças através dos seus desenhos.

MATERIAL E MÉTODOS

O projeto compreendeu 05 (cinco) fases próximas ao desenvolvimento das metodologias compreendidas na “*proposta triangular*” (Barbosa, 1991), aliadas a outras influências metodológicas que a própria particularidade do projeto exigiu, assim como o trabalho constante com a dimensão afetiva de todos os envolvidos.

São elas:

- **1ª fase – Sensibilização de professores, coordenadores e mães**

- 2ª fase – **Apreciação estética dos alunos**
- 3ª fase – **Reflexão histórico-crítica e científica**
- 4ª fase – **Produção artística**
- 5ª fase – **Análise e exposição dos trabalhos**

Em todas as fases do projeto, a compreensão e estímulo da imaginação material (Bachelard, 1989, 1990 e 1994), ou seja, aprofundar a percepção do valor do contato da matéria com a mão humana, tanto na apreciação estética como na produção artística, são vetores que norteiam as atividades, possibilitando que a criatividade seja semeada pela ação conjunta "*da mão e do olho*" (Pessanha, 1988), integrando o fazer e o sentir.

O trânsito entre a Arte e a Ciência possibilitando incrementar a expressão artística, só se torna viável numa postura histórico-crítica (Ferreira Santos, no prelo; Lyotard, 1987). Esta mesma postura ao invés de atuar nas históricas formas iconoclastas de varredura da subjetividade em prol de uma objetividade que, em última análise, é apenas *objetivação* do ser (Berdyayev, 1957); vai em sentido oposto, numa aposta de *reencantamento do mundo* (Durand, 1994; Ferreira Santos, 1998).

Também neste sentido, foram analisadas as produções dos alunos, utilizando-se da clássica estruturação figurativa de Gilbert Durand em "*Estruturas Antropológicas do Imaginário*" (Durand, 1981 e 1997), com alguns desdobramentos sobre "*práticas crepusculares*" a partir da tese de doutoramento do orientador, Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos (1998), além das contribuições mythodológicas de Mircea Eliade (1972, 1987 e 1993) e Joseph Campbell (1990).

A primeira ressalva a se fazer é que para analisar e classificar os desenhos, pautando-se em um paradigma da complexidade ou *gradiente holonômico*, seria contraditório o recurso à lógica aristotélica. É preciso exercitarmos o pensar em uma outra lógica, ou melhor, em pluri-lógicas que a pressupõe, mas que avançam em relação às suas possibilidades.

Desta forma o exercício de ampliarmos a nossa forma de ver o mundo, de exercitarmos as outras lógicas, buscando diminuir o etnocentrismo presente na nossa cultura ocidentalizada, possibilitou que este projeto pudesse dar espaço à expressão da criança. Através do desenho ela revela a sua sensibilidade e afetividade que gera um sistema

tensional e ambivalente, por isso a análise dos símbolos deve pressupor estas polaridades e ambigüidades já que esta é a própria lógica do sistema simbólico.

Os desenhos foram analisados tendo-se em vista a sutura epistemológica de que fala Durand ou seja, que os imperativos biopsicológicos assimilados pela subjetividade em constante diálogo com as intimações do meio cósmico e social (trajeto antropológico) permeados pela cultura é o que possibilitam as impressões retratadas nos desenhos.

É o trajeto antropológico que relaciona as invariâncias arquetipais com as variações das configurações sócio-culturais, portanto, os imperativos pulsionais do sujeito e o meio objetivo no qual ele vive.

Esta forma de pensar leva ao *“terceiro incluído”*, ou seja, não se trata de um sistema antinômico e sim um outro sistema, em que o terceiro elemento possibilita um denominador comum entre forma e sentido, ou melhor, uma conciliação dos contrários.

Este denominador comum é o *símbolo*. Foram através dos símbolos retratados pelas crianças, juntamente, com o exercício de se pensar com base nesta outra lógica que permitiu penetrar no universo complexo dos desenhos. As práticas de análise reducionistas foram amplificadas com o sensível e através de uma hermenêutica simbólica.

Os símbolos foram classificados levando-se em consideração a reinterpretação cultural de cada criança a partir dos conhecimentos científicos sobre as serpentes, conjugados com os conhecimentos artísticos, de onde pudemos analisar este imaginário surgido como um *“sistema dinâmico organizador de imagens, cujo papel fundador é mediar a relação dos homens com o mundo, com o outro e consigo mesmo.”* (Durand, 1988)

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Segue-se o detalhamento das atividades nas respectivas fases:

1ª fase - Sensibilização de professores, coordenadores e mães

Nesta primeira fase, se dá o contato com a equipe profissional da escola onde são apresentados os objetivos e metodologia do projeto e a necessidade da inter-relação dos trabalhos pedagógicos entre os professores de alfabetização, de ciências e de arte. São relatadas experiências anteriores com oficinas e aqueles já realizados em outras escolas com alguns de seus produtos, além da exibição do vídeo sobre a exposição *“Serpentes”* realizada no Instituto Butantan, exemplificando o tema gerador para o projeto. Em outra reunião,

também são sensibilizadas as mães dos alunos que, eventualmente, também se dispõem a participar na produção de obras, tentando com isto, criar um ambiente ainda mais propício ao fazer artístico, não apenas na escola, mas também no lar da criança. A artista plástica Cláudia Sperb doa a cada escola participante duas xilogravuras desta série que serão utilizadas na fase da apreciação estética, além desta doação servir também como ponto de partida para iniciar em cada escola um acervo escolar de obras de arte, esperando a contribuição futura de outros artistas.

2ª fase - Apreciação estética dos alunos

Nesta fase os alunos da escola participante, ou seja, dos níveis de pré-escola, 1ª a 5ª séries, dependendo da realidade escolar da instituição, são estimulados à apreciação das xilogravuras da artista, do material contido na fita de vídeo (que apresenta obras de vários artistas sobre o tema em várias linguagens) já mencionada e nos trabalhos de alunos de outras escolas.

3ª fase – Reflexão histórico-crítica e científica

Nesta importante fase se dá o diálogo entre alunos, professores e mães sobre o desenvolvimento de algumas formas de expressão artística. Neste sentido são trabalhos textos como:

- *"O Labirinto das Serpentes: Xilogravuras de Cláudia Sperb"* (Ferreira Santos, 1998)
- Texto de Marli Ribeiro Meira, URCAMP
- *"Dicionário Folclórico Brasileiro"* , Luis Câmara Cascudo

São solucionadas dúvidas e fornecidas informações científicas sobre serpentes, esclarecendo e melhor articulando o conteúdo cultural popular (lendas, mitos, crendices, fábulas, etc.) próprios da região a respeito de serpentes, além de um trabalho concernente à prevenção de acidentes e primeiros socorros. Sendo o Instituto Butantan, o maior serpentário do mundo e referência máxima em pesquisa científica, produção de imunobiológicos e atividade educativo-cultural com relação a animais peçonhentos, é a instituição que ampara a reflexão científica nesta fase do projeto. Provenientes do Instituto Butantan, são materiais didático-informativos utilizados:

- CD-ROM *"O Butantan e as Serpentes do Brasil"* (Canter, Puerto & Ferreira Santos, 1996)
- Série Didática nº 1 – *"Educação & Cultura no Instituto Butantan"*
- Série Didática nº 5 – *"Animais Peçonhentos: Serpentes"*
- Cartaz *"Animais Peçonhentos"*
- Cartaz *"Cobras Venenosas"*
- Livreto *"Manual de Fornecedores"* (Canter & Ferreira Santos, 1994)
- Filipeta *"Evite Acidentes"*
- Filipeta *"Primeiros Socorros"*

4ª fase – Produção artística

Aqui se dá o exercício de várias linguagens visuais a partir da elaboração técnica de matrizes para xilogravura, monotipia (pintura), até o uso de desenhos em papel sulfite com materiais escolhidos pelas crianças como: lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, colagem, etc. O processo de produção é acompanhado com sugestões e comentários sobre recursos técnicos visando o desenvolvimento de um trabalho disciplinado e apurado. O tema

gerador que é *serpentes* dá total liberdade à expressão da criança, para vazão de suas imagens primordiais, reafirmando-se que todos tem poder criativo, possibilitando a criação de um outro mundo através das formas simbólicas na arte. A padronização do suporte em papel sulfite tamanho A4, é em razão de servirem depois de *escamas* para a serpente gigante que reunirá todos os desenhos.

5ª fase - Análise e exposição dos trabalhos

A fase de análise dos desenhos e do imaginário infantil segue-se investigando as estruturas de sensibilidade destas crianças em suas obras, bem como os traços *mythicos* predominantes nestes trabalhos, já que, a princípio, estariam ainda isentas de influências aculturadoras mais complexas, a partir de leituras antropológicas. Simultaneamente são realizadas exposições na própria escola para a fruição da comunidade. Todos os desenhos são arquivados para a montagem de um *Banco de Desenhos sobre Serpentes*, para a futura investigação de profissionais de outras áreas do conhecimento, além de servirem de *escamas* de uma serpente gigante estruturada de forma a possibilitar que pessoas vejam os desenhos no interior e exterior da serpente numa exposição interativa. Os desenhos foram digitalizados para facilitar o seu arquivo e classificação em CD-ROM, visando torná-los disponíveis via Internet.

ESCOLAS PARTICIPANTES DO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO/RS

- 1) Escola Municipal Anita Garibaldi - Tel.: 593-8642 - Rua Mundo Novo, 222 - Canudos
- 2) Escola Municipal Caldas Junior - Tel.: 587-2984 - Rua Montevideo, 46 - Santo Afonso
- 3) Escola Municipal Darcy Borges de Castilhos - Tel.: 587-5155 - Rua Tabatinga, 430 - Liberdade
- 4) Escola Municipal de 1º Grau Eugênio Nelson Ritzel - Rua da Conquista, 411 - Vila Diehl
- 5) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Adolfina J. M. Diefenthaler - Tel.: 595-2745 - Rua Tamoio, 52 - Vila Diehl
- 6) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Ana Neri - Tel.: 989-1113 - Rua Gomes Portinho, 1158 - Jardim Mauá
- 7) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Arnaldo Grin - Rua Montevideo, s/nº - Santo Afonso
- 8) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Bento Gonçalves - Rua Taimbé - Lomba Grande
- 9) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Boa Saúde - Av. 22 de outubro, s/nº - Boa Saúde
- 10) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Campos Salles - Rua Artur Momberger, 1213 - Vila Diehl

- 11) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Castro Alves - Tel.: 596-1256 - Estrada da Integração Leopoldo Petry s/nº
- 12) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Cecília Meirelles - Tel.: 594-3877 - Rua Barão do Rio Branco, 665 - Operário
- 13) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Cel. Guilherme Gaelaer Neto - Tel.: 582-6826 - Rua Guia Lopes, 1541 - Santo Afonso
- 14) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Conde d'Eu - Quilombo do Sul - Lomba Grande
- 15) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Antonio Benfica Filho - Tel.: 593-3722 - Rua Alfredo Ebert, 358 - Petrópolis
- 16) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Elvira Brandi Grin - Tel.: 594-8909 - Rua Travessão, 810 - Rondônia
- 17) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Floriano Peixoto - Rua Américo Vespúcio, 640 - São Jorge
- 18) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Francisca F. P. Saile - Tel.: 595-2265 - Rua Benjamin Altmeyer, 249 - Roselândia
- 19) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Harry Roth - Rua Buenos Aires, esq. Montivideo - Santo Afonso
- 20) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Hermes da Fonseca - Tel.: 587-1652 - Rua Rio Tietê, 258 - Liberdade
- 21) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Hugo Engelmann - Tel.: 587-5479 - Rua Miranda, 750 - Liberdade
- 22) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Humberto de Campos - Linha São Jacó - Lomba Grande
- 23) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Imperatriz Leopoldina - Tel.: 587-1728 - Rua Carlos G. Bürkle, 508 - Ideal
- 24) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Jacob Kroeff Neto - Tel.: 593-2631 - Rua Cururipe, 80 - Rincão
- 25) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto João Batista Jaeger - Rua Valparaíso, 431 - Santo Afonso
- 26) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Jorge Ewaldo Koch - Rua Carlos Dienstbach, 303 - Rondônia
- 27) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto José Bonifácio - Tel.: 593-6872 - Rua Etto Albano Cristmann, 70 - Primavera
- 28) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Machado de Assis - Tel.: 580-1315 - Rua João Nunes da Silva, 110 - Canudos
- 29) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Maria Quitéria - Tel.: 593-7553 - Rua Carroussel, 110 - Roselândia
- 30) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Marina Marcia Penz Garbarino - Escola Aberta - Tel.: 594-7770 - Rua Boston, 93 - Santo Afonso
- 31) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Martha Wartenberg - Tel.: 594-6848 - Rua Silvio G. Cristmann, 1351 - Canudos
- 32) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Monteiro Lobato - Tel.: 593-1151 - Rua Irmã Lina, 240 - São Jorge
- 33) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Olavo Bilac - Rua Montevideo, 890 - Santo Afonso

- 34) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pres. Affonso Pena - Tel.: 593-6500 - Rua Caxambú, 298 - Vila Novo
- 35) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pres. Nilo Peçanha - Tel.: 593-7792 - Rua Tupiniquins, 134 - Ideal
- 36) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pres. Prudente de Moraes - Rua Fredeirco Westphalen, 172 - São Jorge
- 37) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pres. Rodrigues Alves - Rua Taquari, 494 - São José
- 38) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pres. Tancredo Neves - Rua Elvira da Conceição, 153 - Canudos
- 39) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pres. Washington Luiz - Santa Maria do Butiá - Lomba Grande
- 40) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Professora Helena Canho Sampaio - Rua Projetada A - Loteamento Integração - Lomba Grande
- 41) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Professora Zozina Soares de Oliveira - Tel.: 593-1503 - RS 239 nº 2415 - Vila Nova
- 42) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa - Santa Maria do Butiá - Lomba Grande
- 43) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Samuel Dietschi - Tel.: 594-4076 - Rua Sobradinho, 27 - São Jorge
- 44) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto São Jacó - Tel.: 595-4004 - Rua Bispo D. Sebastião Dias, 90 - Hamburgo Velho
- 45) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto São João - Tel.: 595-4311 - Rua Araújo Viana, 74 - Guarani
- 46) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Tiradentes - Morro dos Bois - Lomba Grande
- 47) Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Vereador João Drizolla - Tel.: 594-6019 - Rua La Salle, 285 - Canudos
- 48) Escola Municipal de 1º Grau José de Anchieta - São João do Deserto - Lomba Grande
- 49) Escola Municipal Marcos Moog - Rua São Francisco de Assis, 296
- 50) Escola Municipal Padre Reus - Tel.: 587-7838 - Rua Flamengo, 186 - Santo Afonso
- 51) Escola Municipal Pres. Castelo Branco - Tel.: 593-9642 - Rua Irmã Amália, 252 - Canudos
- 52) Escola Municipal Pres. Deodoro da Fonseca - Tel.: 594-7310 - Rua Hamburgo, 635 - Canudos
- 53) Escola Municipal Pres. Getúlio Vargas - Tel.: 582-2822 - Rua Paquistão, 257 - Rincão
- 54) Escola Municipal Pres. João Goulart - Tel.: 593-6177 - Rua Finlândia, 507 - Petrópolis
- 55) Escola Municipal Senador Salgado Filho - Tel.: 595-3059 - Rua Vereador Oscar Horn, 1046 - Canudos
- 56) Escola Municipal Vereador Arnaldo Reinhardt - Tel.: 971-8509 - Rua Angelo Provenzano, 705 - Canudos

SIMBOLOGIA DA SERPENTE

A serpente é um dos símbolos mais importantes da imaginação humana, tanto por ser um triplo símbolo de transformação temporal, como também da fecundidade e da perenidade ancestral.

Outra característica das serpentes são as infinitas constelações de símbolos que podem rodeá-la, podendo tanto representar as forças teriomórficas, instintivas, animais, bestiais, as próprias forças ctônicas que levam o homem à queda (símbolos catamórficos), como também representar uma ligação com o sagrado como nas diferentes cosmogonias em que a serpente aparece sustentando o mundo ou enrodilhada nele.

A serpente é um animal agro-lunar, é um animal masculino e feminino ao mesmo tempo já que pode se relacionar à fecundidade, à fêmea e ao interior, a chuva, feminilidade, o aparecer e desaparecer, à transformação na sua troca de pele, à vida e a morte no eterno círculo, na circularidade, o Oroboros: o início que é o fim e o fim que é o início.

O Oroboros é o símbolo do bestiário lunar, o símbolo do fluxo e do refluxo da vida.

A morte que sai da vida e a vida que sai da morte.

A transformação, a auto-regeneração, a própria circularidade da vida que surge da sua própria pele, a troca de pele da serpente e os infinitos anéis que a compõem. O animal lunar por excelência será o *dragão* (mais chinês que medieval pelo que este último possui de antítese heróica) pois integra o vôo, o caráter aquático e o aspecto noturno. É a grande serpente-pássaro². Seu correlato centro-americano é *Quetzalcóatl* (serpente emplumada) que emerge dos mares e reúne as qualidades do pássaro *quetzal* (espécie de Phoenix vermelha) e da serpente marinha detentora dos caracóis marinhos que guardam a eternidade. Todos os animais que aparecem e desaparecem, regulados pelo ciclo lunar e pelas estações: o caracol, o urso, a lebre, o cordeiro, os insetos, crustáceos, répteis, crisálidas, escaravelhos, aranhas, e principalmente, a serpente, mobilizam narrativas nesta estrutura mítica de sensibilidade dramática. Serpente que desaparece rapidamente nas entranhas da terra ou da água, símbolo da sabedoria e do tempo. Imagem cíclica por excelência³, é portanto, o *Oroboros*: a serpente que come-se, tal como nas pinturas de areia dos índios *Navajo*, como na representação do

² Durand, 1981:302.

³ Durand, 1981:55.

galo hespéride no Museu do *Louvre* em Paris, ou ainda na ilustração de Augusto Esteves⁴ da *mussurana* que engole uma *jararaca*, durante muito tempo símbolo do Instituto Butantan. Serpente que envenena e que cura com suas virtudes médicas e farmacêuticas; aquela que mata e que salva para a vida, símbolo também da perenidade ancestral. Aliada ao isomorfismo de sua constituição oblonga, fálica, está associada ao *Kundalini* hindu: reservatório energético que se encontra no humano ao longo de sua espinha dorsal, a serpente tântrica sexual é precursora da formulação ocidental da libido freudiana. Recordando Bachelard, "*a serpente é o sujeito animal do verbo enlaçar e do verbo insinuar-se*"⁵.

A serpente é também símbolo da totalização dos contrários positivo/negativo do devir cósmico, já que esta circula em todos os meios. Ela é terrestre, aquática e aérea. A serpente circula também entre as quatro elementos: o fogo, a terra, a água e o ar.

A serpente rasteja sobre a terra e também entra nas fendas e nos buracos da terra, indo até os mundos inferiores, o Hades. Ao mesmo tempo ela não somente penetra na terra, ela é o complemento desta, já que a serpente é o animal que mais se aproxima do simbolismo cíclico do vegetal (semente-crescimento-flor-fruto-morte-renascimento-fertilização-semente novamente). Serpente acoplada à árvore, serpente verde que se funde na natureza, serpente que se enlaça na árvore, amante do par feminino que habita o carvalho, por isto que se enrodilha nele.

Desta forma, o caduceu de Hermes vem representar duas temporalidades: animal e vegetal, sendo assim a serpente constela-se em um emblema de eterno recomeço e de uma promessa bastante rude de perenidade na tribulação. A árvore-cajado emblema de um definitivo triunfo da flor e do fruto.

A árvore representa também o centro, o eixo (*axis mundi*), o arrimo onde se firma a centralidade subterrânea de que fala Maffesoli, e a serpente que se enrodilha nele a sua complementaridade, novamente retornamos à idéia de complementaridade, *coincidentia oppositorum*, o terceiro incluído.

A árvore e os elementos vegetais também são símbolos divinos, sagrados, pois possuem o poder de provocar a chuva, ou seja, os benefícios do Céu, como também são

⁴ **Augusto Esteves** (1891-1966), desenhista e ceroplasta do Instituto Butantan, ilustrou o livro *Defesa contra o Ofidismo* (1914), de Vital Brazil. Ilustrou vários cartazes sobre higiene e profilaxia para a atividade didática do Instituto, além de vários trabalhos científicos. Participou da organização da escola noturna para alfabetização de adultos até sair do Instituto juntamente com Vital Brazil em 1919. Voltou para São Paulo em 1936 e muitas de suas peças em cêra e outros trabalhos são utilizados e guardados no Museu do Hospital das Clínicas e no Instituto Oscar Freire. Casou-se com a filha de Vital Brazil, Dona Alvarina Brazil Esteves (Instituto Butantan, 1983:4).

⁵ **Bachelard**, 1990b:216. Veja-se também **Durand**, 1981:301.

símbolos da vida, considerados muitas vezes como um vínculo, sem intermediário entre a terra (onde se aprofundam as suas raízes) e a abóbada do céu onde a árvore alcança ou “*toca*” com sua copa.

A serpente também é aquática, nada, desliza na água.

A relação da serpente com este elemento faz com que relacionemos os diferentes *mythos* de serpentes aquáticas como o boitatá e a serpente mãe-das-águas, a mulher-serpente, que segundo Durand (1997), se desdobra de “serpente” em “sereia” (*seraine*) forma medieval.

A serpente é também ser alado e aéreo através da influência mítica das imagens relacionadas à serpente com asas e na relação do homem com a natureza e como este a observa e se funde nela, observando e atentando à realidade de forma poética e subjetiva. Veremos o matuto do sertão quando observa uma serpente em cima de uma árvore, acreditar que esta voa quando “*achata*” as suas costelas ao cair de um galho a outro. Sabemos que uma espécie de serpente na Austrália também se utiliza deste recurso natural quando se sente ameaçada. Outra alusão à serpente aérea se delinea na relação serpente-dragão, principalmente no pensamento chinês no qual o dragão não possui a característica de animal teriomorfo e heróico e sim é um animal dramático, cíclico que voa e cospe fogo, não o fogo destrutivo e sim o fogo que purifica, que concilia os contrários, que possui o poder divino e espiritual, doador de prosperidade, ao contrário do dragão medieval que é o guardião do tesouro.

O elemento fogo aparece também na alusão a própria *Phoenix*. Este pássaro sagrado possui um princípio regenerativo e renovador, este pássaro imortal que renasce de suas próprias cinzas.

Para os astecas a serpente também agrega o elemento aéreo na figura da ave e da *Phoenix*, esta portanto é a serpente com plumas: *Quetzalcoatl*, ou até mesmo a *Gukumatz* quiché e a *Kukulcay* maia.

Os estóicos ensinaram que o universo morre no fogo e renasce do fogo e que esse processo não tem fim e não teve princípio, o que novamente retorna à idéia de circularidade, cíclica, a imagem da própria roda da fortuna que gira incessantemente.

Completando a conciliação dos opostos, é importante frisar o papel do veneno nas serpentes, que tanto pode ser o veneno mortal que nos leva à morte e à finitude, assim como

a serpente que picou Eurídice e a levou ao mundo dos mortos (Hades), como o veneno pode ser simbolizado como o elixir da vida e da juventude, a substância que cura, benéfica, que traz de volta à vida.

Outra alusão ao caráter divino e sagrado da serpente está na passagem da vida de Buda quando está meditando e começa a chover e aí surge a Naja (Naga) que vai subindo pela sua coluna até chegar a sua cabeça quando a serpente abre seu capelo e o protege da chuva. A serpente compartilha e protege Buda da chuva. A chuva cumpre a sua missão de trazer a água do céu, a água sagrada e divina para auxiliar a iluminação do Buda, a chegada ao Nirvana. Ao mesmo tempo a proteção sobre a cabeça de Buda simboliza as forças da natureza e a própria natureza inspirando para esta iluminação, compartilhando, integrando o homem (Buda) a ela.

Relacionando a questão da sexualidade às serpentes, sabemos que o seu formato oblongo suscita a relação com o órgão reprodutor masculino, o que leva a relação serpente/falo e, conseqüentemente, a complementaridade com o feminino mulher/serpente. Como exemplificação podemos citar a dançarina Luz Del Fuego que dançava com jibóias (serpente não-peçonhenta) enroladas no corpo, com muita sensualidade e desenvoltura, trazendo a idéia de complementaridade, a serpente se torna o par da dançarina, o princípio feminino *yin* e masculino *yang*.

A serpente possui também um papel iniciático, já que em muitos mythos ela é a detentora do saber, guardiã do mistério último do tempo: a morte. Possui os segredos da morte e do tempo: animal mágico que também é o complemento vivo do **labirinto**.

O labirinto possui, simbolicamente, a função deste retorno ao passado (em grego *arché*), às raízes, à ancestralidade e está ligado também a um processo de iniciação, de reencontrar as suas origens, o seu caminho, o seu centro, como se busca no labirinto o seu centro. No labirinto podemos nos perdermos e não encontrarmos jamais o centro, ou desvendarmos o mistério da morte, da vida, do cosmos, a resposta para as questões e indagações do ser humano, já que, metaforicamente, o labirinto pode ser comparado ao mundo ou ao deserto como podemos ler nos contos de Jorge Luís Borges que tratam do tema do labirinto.

É exatamente por isso que a serpente vai ser considerada o complemento vivo do labirinto.

Ao desvendarmos os mistérios do universo e da morte, vislumbramos no horizonte a promessa de recomeço, de plenitude, de totalidade, de reintegração ao cosmos, de retorno ao lar.

Da mesma forma que a serpente é o complemento vivo do labirinto e o obstáculo que o destino deve ultrapassar para alcançar o conhecimento, a imagem da serpente nos traz quase a figura da esfinge, do enigma que o destino deve resolver, já que a serpente é ao mesmo tempo obstáculo, guardiã, receptadora “*de todas as vias da imortalidade*”. Neste simbolismo ofídico há o triplo segredo da morte, da fecundidade e do ciclo.

Mesmo sendo a serpente um animal com tantos atributos divinos e celestes, ela também figura nos desenhos onde aparecem as constelações simbólicas do Regime Diurno de Imagens de Sensibilidade heróica, como monstro que é preciso combater. Esta imagem arquetípica é bastante recorrente, e vem sempre acompanhada do herói que irá “domar”, “adestrar”, “controlar” as forças ctônicas da natureza.

O combate do herói com as serpentes também é uma imagem bastante arquetípica, é só nos reportarmos aos mythos de Apolo, matando a Píton, Jasão, Hércules, São Miguel e São Jorge. Todos eles vencem o monstro. Krishna domina Nysamba – “*filha do rei das serpentes*”. É justamente combatendo o monstro, as forças ctônicas da terra que estes heróis chegam à imortalidade, pois a serpente representa a morte, e combatê-la é o mesmo que vencer a morte e se tornar imortal, já que o maior temor do heróico é a finitude do tempo.

O herói no mito relaciona-se com a saga local, ou seja, está ligado ao grupo e a comunidade em que vive e os seus feitos são significativos para aquele grupo. Todo povo precisa de heróis para continuar existindo, tanto quanto precisa de monstros, de “*serpentes*” para serem combatidas.

CLASSIFICAÇÃO DOS DESENHOS

Esta região selvagem originária (*Ursprungs*) da estruturação antropológica do imaginário, campo de forças da criação, se inscreve na corporeidade do Ser. É em meio à corrente sangüínea, na tensão da tessitura muscular, na anatomia líquida dos hormônios, na sístole/diástole cardíaca, na combustão pulmonar, na ascensão postural, no recolhimento fetal, na cópula e no ritmo equilibrante dos passos que engendramos nossos *arquetipos em flor*. É a partir de *schèmes* corporais que geramos nossas imagens arquetípicas (Durand, 1981).

Neste sentido é que podemos dizer que a imagem se inscreve no corpo e é sua própria escritura (fig. 01). Ou ainda que: *“trata-se deste logos que se pronuncia silenciosamente em cada coisa sensível, enquanto ela varia à volta de certo tipo de mensagem, de que só podemos ter idéia através de nossa participação carnal no seu sentido, esposando com o corpo a sua maneira de ‘significar’, - ou deste logos proferido, cuja estrutura interna sublima a relação carnal com o mundo.”* (Merleau-Ponty, 1992:194-195).

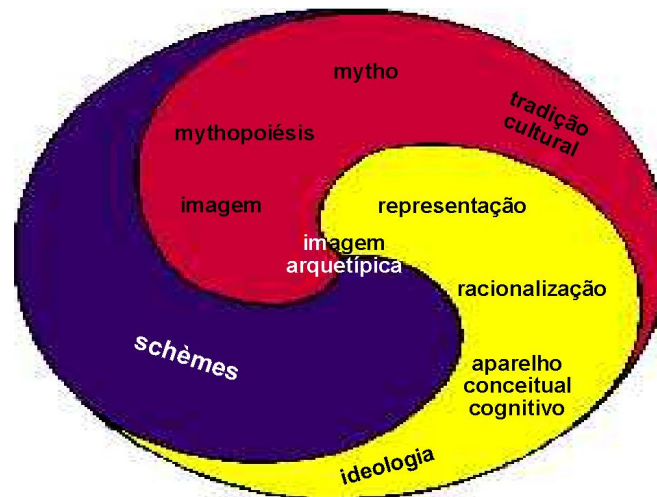


FIG. 01

Da relação carnal com o mundo, a partir dos *schèmes* corporais, temos a imagem arquetípica. A partir das imagens arquetípicas estabelecemos dois caminhos diferentes⁶: um caminho é aquele que cumpre a função cognitiva da imagem transformando seu aspecto exterior em representação. Como representação, serve ao aparelho cognitivo e conceitual possibilitando a estruturação racionalizante dos conceitos e idéias. Consubstancia o ideário e a ideologia como constructos reflexionantes, guardando apenas traços arquetípicos latentes (*residuais*) que exigem um verdadeiro trabalho arqueológico para caracterizá-los.

O outro caminho concomitante é o que faz com que a imagem arquetípica se integre na sintaxe de uma narrativa pela força criadora (*poiésis*) do mito (processo de *mythopoiésis*). Salvaguardado como narrativa dinâmica de símbolos e imagens, o mito é, por sua vez, aquilo que Durand chama de *compleição do aparelho simbólico*, a matriz criadora das tradições culturais nas suas mais diferentes e coloridas manifestações. Roupagens variadas para uma mesma invariância arquetipal.

⁶ Vide também Paula Carvalho (1990:44-47): *“vale dizer que, por esse duplo aspecto da mediação simbólica, o Imaginário, concebido tanto de modo estático – universo das imagens simbólicas e seus níveis -, como de modo dinâmico – universo mítico das práticas simbólicas -, é o universo bio-antropo-social dos ritos e mitos que organizam a socialidade dos grupos”*.

Neste intercruzamento que se dá na própria corporeidade é que vemos a possibilidade do diálogo entre culturas diferentes no contato inter-cultural. Respeitando cada configuração que se estabelece a partir destes dois trajetos, exatamente, na compreensão de sua matriz fundadora. O desafio parece ser o de entender a diferença como gesticulação cultural de uma mesma base originária (*ursprungs*). Para tanto, a necessidade ética de uma abertura (*offenheit*) permanente na “zona em que a ideação e a imagética permutam infundavelmente suas ações”⁷. Este campo de forças é que propicia identidades e diferenciações neste intercâmbio incessante:

“Claudel dizia que há um certo azul do mar tão azul que somente o sangue é mais vermelho. Valéry falava no secreto negrume do leite que só é dado por sua brancura. Proust falava numa pequena frase musical feita de doçura retrátil e friorenta. Merleau-Ponty fala num olho que apalpa cores e superfícies, num pensar que tateia idéias para encontrar uma direção de pensamento, numa idéia sensível que nos possui mais do que a possuímos, como o pintor que se sente visto pelas coisas enquanto as vê para pintá-las.”(Chauí, 1983:252).

A reversibilidade deste olho tateante que nos vê, deste silêncio que nos diz, deste movimento que nos detém está também incrustada na obra estética. *Estesia*⁸ que nos possibilita o exercício nem etnocêntrico, nem relativista, mas inter-cultural.

Durand utiliza dentro da análise do *bio-physis*, as noções de dominantes posturais, digestivas e copulativas que estão relacionadas, respectivamente, às estruturas de sensibilidade Heróica (regime diurno de imagens), Mística e Dramática (regime noturno)⁹.

“ Por consequência, propomos que se oponha este Regime Noturno do simbolismo ao Regime Diurno estruturado pela dominante postural com as suas implicações manuais e visuais(...). O Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o Regime Noturno subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria

⁷ Bachelard, 1994:167.

⁸ *Estesia* como condição de possibilidade da experiência estética e da criação artística (*poiésis*). Vide: Ferreira Santos, M. *Ursprungsklärung: Arte & Pessoa na Comunicação das Culturas*. São Paulo: Seminário de Comunicação e Educação, FEUSP/Universidade Anhembi Morumbi, 2001. Disponível em www.cice.pro.br

⁹ Em Ferreira Santos, 1998; o orientador demonstra e discute a pertinência de um terceiro regime de imagens na clássica arquetipologia de Gilbert Durand que é correspondente à estrutura de sensibilidade dramática, denominado de *Regime Crepuscular*, entre os regimes diurno e noturno.

têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos.”
(Durand, 1997:58).

Através dos *mythos* podemos ver refletidas as emoções coletivas da humanidade. Sendo assim, percebemos que os *mythos* oferecem uma imagem mais elementar das estruturas psíquicas básicas pois é através da cultura, da oralidade, da subjetividade e das emoções que a narrativa do mito proporciona a emersão dos arquétipos inconscientemente nestas narrativas.

Arquétipos são imagens primordiais construídas a partir de esquemas subjetivos e das imagens fornecidas pelo ambiente perceptivo. Segundo Durand, “ (...) *os arquétipos ligam -se a imagens muito diferenciadas pelas culturas e nas quais vários esquemas se vêm imbricar.*” (Durand, 1997).

Estas estruturas constantes que surgem em diversas épocas e em diversos lugares formam os símbolos arquetípicos e estes ligam o universal e o individual, ou seja, situam o homem enquanto ser individual e coletivo ao mesmo tempo.

Sendo os *mythos* a expressão mais profunda dos processos psíquicos do inconsciente coletivo, possibilitar que estes processos venham à tona através da oralidade, da narrativa e da produção artística e simbólica destas crianças é um fator que irá desde a mais tenra idade fazer com que a crianças entrem em contato com estas imagens arquetípicas presentes na psique coletiva, buscando através das suas produções e da possibilidade de se expressarem artisticamente, a equilíbrio da sua totalidade psíquica (*Self* ou *Si-Mesmo*), como também a potencialização do seu próprio processo de individuação, já que os temas básicos dos *mythos* não mudam. Talvez isso simbolize que as inquietações dos homens sejam as mesmas há séculos, sendo atualizadas histórica e geograficamente.

O processo de produção simbólica, cultural e artística destas crianças, realizando-se através de uma sensibilização artística e científica, possibilita que no solo fértil das relações sociais e afetuais floresça não apenas produções racionalizadas e estereotipadas de serpentes, e sim que estes desenhos tragam à tona uma sabedoria mais vital, terrena e instintiva.

Foi muito interessante notar as referências *mythicas* que foram surgindo analisando desenhos de crianças de escolas e de idades diferentes com elementos *mythicos* e arquetípicos recorrentes.

Como exemplo podemos citar as serpentes que foram desenhadas dentro da estrutura de sensibilidade dramática: a alusão ao oroboros e aos mythos da criação do universo tendo a serpente como criadora e geradora de vida repetiam-se constantemente, as imagens cíclicas, as serpentes enrodilhadas no caduceu, nas espadas eufemizadas, nas árvores ou com os quatro elementos (água, ar, terra e fogo).

A serpente tanto pode representar uma ligação com o regime diurno de imagem quanto com o noturno. Ela tanto pode ser um animal aterrorizante ou exercer a função de serpente universal e primordial da criação. A significância vai depender do contexto geral do desenho onde os elementos se configuram.

É justamente pelo fato do símbolo ser plurívoco e polissêmico que a classificação dos desenhos buscou a todo momento perceber todos os elementos presentes para classificá-lo dentro desta ou daquela estrutura de sensibilidade, bem como perceber as diferentes constelações simbólicas já que:

“Os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo.” (Durand, 1997).

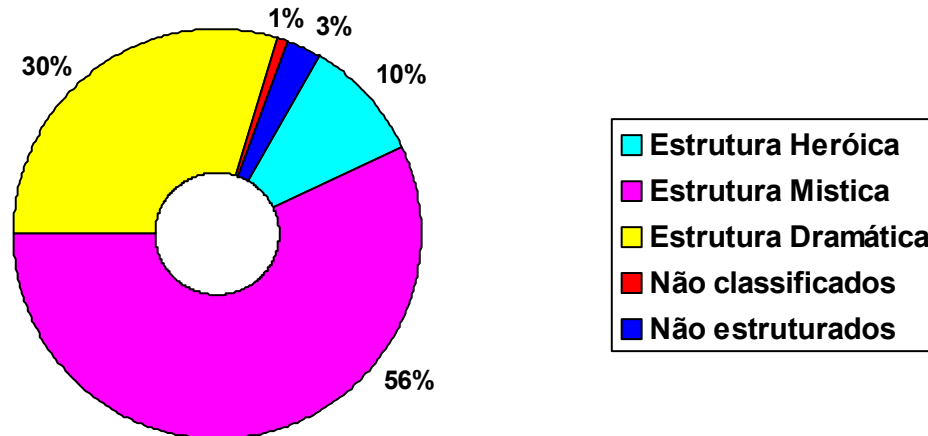
Isto ficou claro ao percebermos os diferentes símbolos surgidos e desenvolvidos dentro de um mesmo tema arquetipal, o que possibilitou o aparecimento de variações de um mesmo arquétipo e de uma mesma raiz *folklórica* como nos casos dos desenhos alusivos ao boitatá, caiporas, sucuris, etc.

Apesar das indicações iniciais das primeiras amostras em 1999 que foram apresentadas em comunicação no *II Encontro sobre Imaginário, Cultura & Educação* (FEUSP, 2000) em que uma predominância da estrutura dramática poderia sinalizar que a polarização entre os regimes diurno e noturno de imagens fosse mais tardia no desenvolvimento das crianças; uma vez que a estrutura dramática mantém a tensão entre as duas estruturas heróica e mística, seja na dialética dos opostos, conciliação dos opostos, mediação ou progressão historizante, agora podemos visualizar outros desdobramentos.

	CLASSIFICAÇÃO	1A. AMOSTRA		FINAL	
		N.O	%	N.O	%
1.	Desenhos com estrutura heróica	349	13	447	10
2.	Desenhos com estrutura mística	1586	58	2649	56
3.	Desenhos com estrutura dramática	637	23	1392	30

4.	Desenhos não classificados	50	2	39	1
5.	Desenhos não estruturados	103	4	124	3
TOTAL DE DESENHOS		2725	100	4.651	100

RESULTADO FINAL



Observando-se os índices entre a amostra inicial e o resultado final, não há mudanças significativas na evolução da classificação dos desenhos; o que nos permite inferir a pertinência da classificação e a constância dos dados.

A predominância das duas estruturas de sensibilidade do regime noturno (mística e dramática) detectado no resultado final da classificação nos permite assegurar que o trabalho realizado com um motivo arquetipal - como é o caso das serpentes -, ressoa em conteúdos inconscientes que são canalizados em estruturações bastante específicas.

A predominância, especificamente, mística atesta não apenas a mobilização de conteúdos arquetipais como demonstra que esta fase do desenvolvimento infantil (09 a 12 anos) está mais predisposta aos esquemas de interiorização, recolhimento, apego telúrico, ligação maternal, identificação grupal, bem como a adesividade glicosmorfa¹⁰ (Paula Carvalho, 1990), esquemas de miniaturização e descenso. Cabe lembrar o princípio da trajetividade em G. Durand com a noção de *trajeto antropológico*: “a incessante troca entre as pulsões subjetivas assimiladoras e as intimações do meio cósmico-social” (Durand, 1981), o que nos autoriza inferir “estágios de desenvolvimento” à maneira estruturalista-piagetiana. O que percebemos é que a configuração da sensibilidade está mais predisposta à estruturação mística. Podemos hipotetizar vários fatores pedagógico-familiares que, nesta correlação de

¹⁰ Fusão indistinta do personagem com o Outro, permanecendo na indiferenciação.

trocas, seriam responsáveis por esta sensibilidade, além do próprio trabalho artístico-pedagógico que, possibilitando a livre expressão a partir de conteúdos, sistematicamente, explorados (tanto artísticos como científicos), redundou em expressões de caráter noturno.

A influência da organização educativa com seu trabalho pedagógico de inspiração iluminista, interventor e diretivo, tem uma influência mais tardia e, no resultado final, uma influência bastante minimizada (10%); ao contrário dos resultados constantemente obtidos através do teste antropológico denominado “AT-9” e desenvolvido por Yves Durand como forma de expressão experimental da estruturação arquetipológica, geralmente com adultos em que há uma predominância da estrutura de sensibilidade heróica. Este trabalho pedagógico, heróico e apolíneo por excelência, finda por ter uma abrangência bastante reduzida frente a mobilização de conteúdos arquetipais com crianças. Embora seja mais comumente aceita a figura da serpente como monstro aterrorizante (entre os adultos) que é preciso combater, é, precisamente, esta figura que menos apareceu nos desenhos das crianças. Uma hipótese a se verificar é se o trabalho articulado entre arte e ciência pode ser o responsável por uma sensibilização mais profunda e menos racionalizante na apreensão do mundo e no relacionamento com o outro, o que se poderia desenvolver com outros temas (com caráter arquetipal menos impactante) a partir da livre expressão com metodologia artístico-pedagógica semelhante.

Quanto aos efeitos organizativos percebe-se também que o aparelho burocrático da organização educativa se sobrepõe ao trabalho pedagógico. Ainda que tolere algumas insurgências do fazer artístico e da investigação com a curiosidade científica, a burocracia elimina, gradativamente, os sinais da experiência no espaço/tempo da unidade escolar. Calçadas pintadas com serpentes são repintadas, desenhos expostos são recolhidos, instalações artísticas são “armazenadas” com muito cuidado. Trata-se do tempo mortal de que fala Merleau-Ponty ao tratar do museu como espaço de morte da obra de arte.

“Nunca a arte é considerada como uma manifestação original de uma função psicossocial , nunca a imagem ou a obra de arte é tomada no seu sentido pleno, mas sempre como mensagem de irrealidade.” (Durand, 1997).

CONSIDERAÇÕES DA BOLSISTA

Ao fazer parte da presente pesquisa encantei-me com as possibilidades de análises destes desenhos e de como eles nos trariam algo sobre estas crianças que, em alguns casos, desembocariam em experiências mais profundas do que uma pesquisa de visão puramente técnica e quantitativa.

O processo de classificação dos desenhos acrescentou-me o exercício de um outro olhar, de uma maior observação com relação às subjetividades que se encontram não só nos desenhos, como também no nosso dia a dia e passam despercebidas.

Ao meu conhecimento científico sobre serpentes foi se acrescentando outros, devido às informações que fui recebendo para auxiliar na classificação dos desenhos. Mas o mais importante foi o contato com a leitura simbólica nestes desenhos, acabei entrando no universo destas crianças, observando como simbolizam através dos desenhos a sua relação com a família, com a escola, com o mundo e consigo mesma.

A maioria dos desenhos que analisei pertencem à estrutura de sensibilidade mística. Neles pude observar as miniaturizações dos elementos, os detalhes, seja das escamas das serpentes, seja dos demais elementos presentes, feitos minuciosamente e repetidamente, o que possibilitava uma criação detalhada e de muita graça.

Esta miniaturização é uma das características que me possibilitou classificar estes desenhos no regime noturno de imagens, mas não só estas, e sim uma observação de todos os símbolos constelados nos desenhos, como aqueles que sugerem a idéia de aconchego, abraço, abrigo, muito simbolizados pelas crianças, principalmente as mais novas. Algumas impressões me chamaram a atenção como por exemplo o grande número de desenhos nos quais apareciam retratados esta ligação muito forte com o abrigo (proteção, cuidado) e com a terra (ligação telúrica, terra-mãe).

A própria ligação com a terra muito presente nestes desenhos místicos, as serpentes saindo dos buracos ou abrigos e em outros indo para eles, muitas vezes acompanhadas de serpentes maiores com os seus filhotes, representaram o apego familiar e a busca de proteção, diferentemente dos desenhos de algumas crianças mais velhas que ao invés da proteção vão decididamente enfrentar a serpente que se personifica em um monstro que é preciso eliminar.

Com o tempo fui aprendendo a observar as cores e também perceber que elas acabavam influenciando na classificação dos desenhos, por exemplo as “serpentes verdes” que na maioria dos desenhos foram classificadas como místicas lembrou-me uma modinha nordestina de origem popular que diz:

*“Cobra verde não me morde
eu não trouxe o curador,
nos braços de quem me ama
eu morro e não sinto a dor.”*

O que nos remete à função de uma serpente que não aterroriza e causa temor e sim remete à idéia de morte que leva aos braços do seu amor, ou seja a sua função está sendo eufemizada.

Os desenhos heróicos mostram as serpentes gigantes não cabendo na folha, com dentes ameaçadores, devorando pessoas, seres humanos derrotando estas serpentes; o geometrismo exagerado é outra característica marcante dos desenhos heróicos juntamente com o sol que surge sempre imenso, no centro da folha, iluminando o desenho como se este não pudesse ter uma só parte em que a luz não chegasse.

A caveira, as espadas, as cruces, o exagerado número de elementos se remetendo a morte terrificante e não a uma morte como no caso da serpente verde “*nos braços de quem se ama*”, também foi outro elemento que me chamou bastante a atenção, pois neles se expressam a morte como algo terrível, e não como parte da vida, como parte do ciclo da vida, como aparece em outros desenhos.

É interessante notar como dois desenhos com o mesmo elemento, por exemplo a serpente engolindo um animal, pode ser místico ou heróico dependendo do contexto. Quando o animal é engolido de forma grotesca, com os dentes pontiagudos dilacerando o animal, com sangue escorrendo, é heróico pois refere-se justamente a esse monstro ctônico que é preciso ser destruído e à finitude do tempo que é preciso lutar contra. Ao contrário, pode significar o acoplamento dos seres no ciclo eterno da vida e sua complementaridade, eufemizando a finitude.

Nestes desenhos de sensibilidade heróica fica claro o papel interventor da escola com o seu ideal prometeico de educação, que leva à busca incessante de vencer os obstáculos, de

enfrentar os desafios, da separação, da competição, onde nem todos são considerados capazes e só os “*melhores*” sobreviverão.

Os desenhos que mais me agradaram foram os classificados dentro do *Regime Crepuscular* de imagens (Ferreira Santos, 1998), que engloba a estrutura de sensibilidade dramática, a maioria deles foram desenhados com imagens cíclicas, sempre com outros símbolos que se remetiam ao Cosmos (estrelas, planetas, luas) e à Criação do Universo.

Em vários desenhos apareciam diversos detalhes que compunham uma história, os desenhos pareciam narrativas, surgiam os 4 elementos (água, ar, terra e fogo), a serpente era um elemento que também compunha esta narrativa de forma harmoniosa e vigorosa.

Percebi enfim, que quando surge a possibilidade de um trabalho artístico sem intervenções que venham direcionar o resultado, sem direcionamento impositivo, as crianças expressam nos desenhos as suas questões mais profundas, seja a sua angústia, sejam as suas dúvidas ou até mesmo a sua forma de ver o mundo, como uma história, uma narrativa, com o sol, as árvores, e uma “*cobrinha*” passeando por aí...

Os desenhos das crianças pequenas (5-6 anos) que foram classificados dentro do item não-estruturados por não permitirem uma classificação já que estas crianças se encontravam na fase das garatujas, também me chamaram muito a atenção, pois elas desenhavam as “*cobrinhas*” com “*anteninhas*”, que poderiam ser relacionadas aos caracóis, e neste caso a imagem que surgiu para mim é cíclica direcionada para uma perspectiva de ciclo, de espiral.

Só sei que pude aprender muito com o desenho destas crianças, e sei que elas poderiam nos ensinar muito mais se o nosso processo educacional não calasse os seus sorrisos, as suas esperanças, a sua liberdade e sua vontade de desenhar, de fazer arte; em prol de um conhecimento sistemático, racionalizante e asséptico que exclui o potencial criativo e embota as sensibilidades.

PLANO DE TRABALHO DA BOLSISTA PIBIC

O plano de trabalho desenvolvido concentrou-se na preparação teórica, metodológica e técnica, bem como nas atividades correlatas ao tratamento dos dados coletados, ou seja:

1. Orientação sobre fundamentação teórica
2. Pesquisa bibliográfica da fundamentação teórica
3. Orientação sobre perspectiva metodológica
4. Pesquisa bibliográfica dos procedimentos metodológicos
5. Orientação sobre heurísticas (instrumentos técnicos)
6. Pesquisa bibliográfica da instrumentação técnica
7. Organização e catalogação do material coletado (desenhos)
8. Classificação de amostra inicial de desenhos
9. Discussão e orientação sobre os resultados da classificação da amostra inicial
10. Classificação do material restante
11. Consolidação da classificação e tabulação
12. Discussão e orientação sobre os resultados da classificação
16. Análise das tabulações e organização do quadro geral de resultados
17. Digitalização das amostras dos desenhos da estrutura heróica
18. Digitalização das amostras dos desenhos da estrutura mística
19. Digitalização das amostras dos desenhos da estrutura dramática
20. Discussão e orientação sobre o relatório final
21. Entrega de relatório reflexivo individual sobre a participação no projeto
22. Consolidação conjunta dos dados, análise e reflexão
23. Digitação do relatório final
24. Entrega de relatório final

A bolsista desempenhou com eficiência todas as etapas do plano de trabalho intencionado ainda que algumas vezes com atrasos em função de suas múltiplas atividades como alfabetizadora de adultos, inclusive com atrasos na entrega de relatórios parciais, devidamente justificados. A bolsista revelou capacidade e iniciativa, além de apuro reflexivo na acomodação a um outro prisma paradigmático, bem como às vicissitudes do referencial adotado, diverso da experiência anterior da bolsista em outro projeto. Estas características levaram também a bolsista a obter a aprovação no processo seletivo de 2001 para o programa

de pós-graduação da FEUSP, nível de mestrado, o que acarretou, infelizmente, seu desligamento do projeto em sua fase final. Em virtude disto, a tarefa de organização dos desenhos digitalizados em um Banco de Desenhos de Serpentes, ficará sob o encargo de outro bolsista do projeto de extensão universitária, *Imago: Divulgação Científica dos Estudos sobre Imaginário*, financiado pelo FCEX/USP.

De outro lado, é gratificante para o orientador, continuar com a colaboração da, então, ex-bolsista, agora na figura de orientanda de mestrado com projeto apresentado na mesma vertente teórico-metodológica.

Outro aspecto a salientar, é sua apropriação e desenvoltura na criação da oficina cujo programa segue-se em adendo ao relatório, desenvolvido a partir de sua freqüência ao Curso de Extensão Universitária do Programa Universidade Aberta à Terceira Unidade/USP, *Música & Memória: A Resistência Latinoamericana*, bem como o curso *Música & Memória Mazomba: a Resistência Popular Brasileira*, ambos ministrado pelo orientador. Tal desdobramento da experiência no Programa de Iniciação Científica cumpre, de maneira elogiável, suas finalidades na preparação dos bolsistas na vida acadêmica, tanto na investigação como na docência.

CONCLUSÕES

Nas conclusões do projeto observa-se que a atividade integrada do professor e da artista plástica possibilita uma "*desmistificação às avessas*" (Eliade, 1993), no sentido em que desmistifica o papel do artista trazendo-o para o interior da escola, bem como melhor configura a produção artística como forma simbólica por excelência na construção coletiva e arquetipal da Cultura humana. A alternativa muito bem recebida pela maioria das escolas, professores, mães e alunos, evidencia que a consecução da melhoria do ensino (seja geral, seja no caso específico do ensino de arte) passa, necessariamente, pela **abertura da escola**. E esta abertura significa, evidentemente, também abertura antropológica das pessoas envolvidas para o Outro, seja ele o outro artista, o outro professor, o outro aluno, o outro diferente de mim mesmo. Nesta dimensão, é também um trabalho contribuindo para a elisão dos etnocentrismos (Paula Carvalho, 1989) que desestrutura a organização burocrática, reafirmando os princípios organizadores que ela rechaça: o princípio criador (poiésis), o

princípio esperança (E. Bloch) e o princípio da solidariedade (*ashram*¹¹). Ainda que o aparelho burocrático, solidamente estruturado na tradição brasileira, gradativamente venha se sobrepor ao potencial criativo e inovador das experiências sensíveis.

Nas análises das produções dos alunos observa-se a permanência de temas universais arquetípicos que permeiam as várias culturas humanas por todo o planeta. Entre os mais significativos estão aqueles relacionados às:

- *estruturas de sensibilidade heróica (regime diurno de imagens):*

serpentes significadas como monstros, agressivas, com dentes desproporcionais gotejando sangue, serpentes com a mulher primordial (alusões à Eva cristã), pessoas sendo engolidas pela cabeça (valorização do racional) pelas serpentes, serpentes próximas à túmulos e cruzeiros (evidenciando a angústia pela morte e pela finitude), a presença de espadas e armas de corte (ferramentas do herói guerreiro no combate aos monstros – que são o Outro)

- *estruturas de sensibilidade mística (regime noturno de imagens):*

serpentes ligadas ao valor telúrico de sua força, enrodilhadas sobre a terra ou saindo de buracos na terra, enroladas em torno do planeta Terra, serpentes com duas, três ou mais cabeças (alusões à Hydra de Lerna, górgona, medusa), figuras humanas com traços feitos com serpentes, serpentes negras, serpentes em meio aquático (alusões ao boitatá)

- *estruturas de sensibilidade dramática (regime crepuscular de imagens):*

serpentes em imagens cíclicas (alusões ao oroboros), serpentes em formas crepusculares (nascentes, poentes e arco-íris), serpentes voadoras ou em meio do fogo (alusões à *Phoenix*), serpentes envolvidas ou representadas pelos quatro elementos (água, ar, terra e fogo), serpentes entre estrelas (alusões à serpente universal e primordial da criação).

O momento final do projeto é inter cruzamento com o projeto de extensão universitária financiada pelo FCEX/USP, "*Imago: divulgação científica dos estudos sobre Imaginário*", no qual se articulará o *Banco de Desenhos sobre Serpentes*, desta feita, com uma amostra de 7% (300 desenhos), além do relatório final que figurarão no site oficial do CICE – *Centro de Estudos do Imaginário, Culturálise de Grupos e Educação*: www.cice.pro.br.

Quanto à exposição dos trabalhos das crianças, pretende-se obter financiamento para uma exposição paralela à exposição da artista plástica, Cláudia Sperb, no Instituto Butantan

¹¹ *Ashram*, em si, já é uma palavra heurística: em sânscrito, quer dizer ao mesmo tempo: *fazenda, comunidade, mundo*; dependendo do contexto. É a denominação das comunidades que Gandhi ia formando nas suas viagens pela Índia, antes da independência, na divulgação dos princípios de *ahimsa* (não-violência) e *satyagraha* (apego à verdade).

em São Paulo/SP (local onde convivem a serpente criada artisticamente e a serpente biológica) no corrente ano aliado às comemorações do centenário do Instituto e, posteriormente, na FEUSP e na cidade de Novo Hamburgo/RS, como forma de divulgação da experiência gratificante do entrecruzamento entre Arte & Ciência através do ensino de arte.

Em vista deste projeto de pesquisa e sua articulação com o plano de pesquisas do orientador aprovado pela CERT/USP, devemos ressaltar ainda que o propósito é somar à notória produção científica do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), pretendendo contribuir com a investigação sob o prisma da Antropologia Filosófica, Cultural e do Imaginário, fornecendo elementos simbólicos-culturais latentes e patentes para a compreensão da cultura escolar e possibilitar alternativas de gestão do trabalho escolar, complementando outras áreas de leitura mais sócio-anropológica, sociológica, econômica, e/ou administrativa.

Desta forma, os resultados procurados nos vários projetos passíveis de serem desenvolvidos no plano aludido, traduzidos em experiências, artigos científicos e de divulgação científica, livros, cursos e outros produtos, tem sua importância na medida em que, partindo da melhor compreensão do universo simbólico da escola e outras organizações educativas em suas várias expressões, possamos oferecer alternativas mais eficazes, eficientes e humanas para a gestão escolar, tentando romper com a dicotomia entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica, reafirmando sua complementaridade e inter-relacionamentos. Neste sentido, buscamos desburocratizar as relações humanas no âmbito educacional com a revalorização da expressão simbólica, principalmente a partir da presença e intervenção das formas simbólicas por excelência: linguagem, arte, ciência, história, religião e mito.

O fulcro de nossas propostas está assentado naquilo que Husserl denominava de *Lebenswelt* (mundo vivido). Portanto, a tônica sobre as articulações entre Arte & Ciência, a preocupação com o caráter mazombo da cultura brasileira em suas várias expressões, a investigação do sub-solo mítico destas expressões, bem como a busca de alternativas gestionárias à burocracia predominante, emergem de experiências anteriores vividas em nossa trajetória pessoal na escola pública, instituições de pesquisa, cursos de pós-graduação e centros de Arte & Cultura, brasileiros, latinoamericanos e orientais. Embora, à primeira vista,

esta tônica pareça “*eclética*”, o pano de fundo que interliga todas estas preocupações é o objetivo antropológico último de promoção do ser humano no trabalho pedagógico. Lembrando o mestre Goethe:

*"Mas, um **Eklektiker** [eclético] é cada um que adquire do seu ambiente, do que está acontecendo perto dele, exatamente **isto** que corresponde à sua natureza; e nesse **sentido** se entende tudo, seja teoricamente ou na prática, o que se chama Educação e Progresso."*
(Goethe)¹²

A epígrafe do poeta tcheco *Rainer Maria Rilke* que utilizamos no início, sintetiza muito bem o intuito da implementação desta área de investigações, pois a atividade extra-muro da escola só se justifica no retorno à ela própria, não como estratégia diversionista, mas para aclarar sua finalidade precípua no trânsito entre as várias culturas que constroem, em última análise, a Cultura humana. Dizia outro grande mestre, o filósofo e educador *Georges Gusdorf*, que “o Ocidente viveu durante muito tempo na crença cândida de que a sua cultura era a cultura (...) A cultura é um outro nome da **esperança**.” (Gusdorf, 1987: 205).

Esperança expressa na feliz conjugação entre uma artista plástica e um educador-pesquisador (Martins, 1998) que serve como alternativa assaz frutífera para outras tentativas pedagógicas e gestionárias nos vários campos das linguagens artísticas.

*"Todo ferreiro enquanto trabalha está assim
como que sobre a cabeça de uma serpente"*
(aliança entre o ferreiro e a serpente,
mito Dogon *apud* Alleau, 1969:124)

¹² *"Ein **Eklektiker** aber ist ein jeder, der aus dem, was ihm umbigt, aus dem, was sich um ihm ereignet, sich dasjenige aneignet, was seine Natur gemäss ist; und in diesem **Sinne** gilt alles, was Bildung und Fortschreitung heisst, theoretisch oder praktisch genommen."* (Goethe, *Aus Makariens Archiv*, 33 *apud* Ferreira Santos, 1998:162).

ADENDO

Oficina de Música Social e Memória: A Resistência Latinoamericana.

Carolina Bezerra, Pedagogia - FEUSP

Orientação: *Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos*, CICE/FEUSP

APRESENTAÇÃO

Ao participar das atividades na Bolsa de Iniciação Científica CNPq do Projeto intitulado: *“A Serpente no Imaginário Infantil: Arte & Ciência na produção artística de crianças e seus efeitos educativo-organizacionais”* participei dos cursos de Extensão ministrados pelo orientador no Programa Universidade Aberta à Terceira Idade. Acabei me interessando pelo tema apresentado e formulei sob sua orientação a oficina: *“Música Social e Memória: A Resistência Latinoamericana”* que ministrei na *II Semana da Educação da FEUSP*, no *VIII Encontro Paulista dos Estudantes de Pedagogia* em São Paulo/FEUSP realizado no período de 28 de abril à 01 de maio de 2001 e no *Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia* em Belém - PA, realizado no período de 15 a 21 de julho de 2001.

Além dos eventos citados recebi o convite para ministrá-la também na *XII Semana da Educação da UNESP - Presidente Prudente*, 24 a 29 de setembro de 2001.

Durante o curso várias questões foram abordadas, analisando a América Latina através da sua música, vislumbrando possibilidades culturais de afirmação da sua identidade, da sua

história e da sua memória, fazendo-nos analisar a trajetória histórica semelhante de vários países da América Latina, bem como as formas desenvolvidas por estes povos de resistirem, se auto afirmarem, culturalmente, e de lutarem contra a opressão, a violência, a miséria e a dominação cultural dos países desenvolvidos, como também da lógica da cultura de massas e da produção cultural voltada para o mercado “*intelectual*” .

Este projeto visa fazer parte de um estudo mais aprofundado sobre América Latina e que se encontra em fase inicial, tanto com relação aos estudos mais específicos sobre as músicas e os povos, como também dos *mythos*, símbolos e do imaginário que permeia toda a produção cultural da qual a música faz parte e, conseqüentemente, o contexto histórico, e o sentido adquirido pela música em cada um dos seus meios culturais.

MÚSICAS SELECIONADAS:

- [México] **El Barzon** (canción-corrido del Estado de Aguascalientes – Epoca Agrarista) com Amparo Ochoa, 1980
- [México] **La Maldición de Malinche** (Gabino Palomares) com Los Folkloristas, 1979
- [Ecuador] **Campesinos** (folklore de origen anarquista) com Ñanda Mañachi, 1977
- [Chile] **Las Obreras** (folklore chileno) com Quilapayun, 1973
- [Chile] **Contrapunto entre el aguila americana y el condor chileno** (folk. Chileno) com Quilapayun, 1976
- [Chile] **Relato, Pregon y Canto final - Cantata Popular de Santa Maria de Iquique** (Luis Advis), com Quilapayun, 1975
- [Chile] **La Toma de 16 marzo 1967 y Marcha de Los Pobladores** (adapt. Victor Jara), com Victor Jara, Huamari, Cantamaranto y Isabel Parra, 1972
- [Bolívia] **Contra el Viento** (Gonzalo Hermosa), com Kjarkas, 1988
- [Argentina] **Todo Cambia** (Julio Neumhaunser) com Los Rundunes, 1986
- [Argentina] **Cuando Tenga la Tierra** (Ariel Petrocell/Daniel Toro) com Mercedes Sosa, 1979
- [Uruguay] **Negrita Martina** (Daniel Viglietti) com Daniel Viglietti, 1971
- [Cuba] **No Sé Porque Piensas Tu** (Nicolás Guillén/ H. Guarani) com Daniel Toro, 1979
- [Cuba] **Canción Urgente para Nicaragua** (S. Rodriguez) com Silvio Rodriguez, 1983
- [Brasil] **Camaleão** (solfa de 1889, folklore pernambucano) com Diana Pequeno, 1979
- [Brasil] **Chula no Terreiro** (Elomar Figueira Mello, Vitória da Conquista/BA) com Elomar, 1979

- [Brasil] **Lira do Povo** (Genésio Sampaio, Tocantins) com Genésio Sampaio, 1984
- [Brasil] **Fala de Santo Dias e Cordel “Santo Dias”** (MPA de São Miguel Paulista/SP), com Comitê Santo Dias, Instituto Sedes Sapientiae e Movimento Popular de Arte, 1982

A escolha por estas músicas buscou um recorte da América Latina, contemplando uma pequena amostra de cada país, passando pelo **son** (comercialmente chamado de “*salsa*” pelos norte-americanos) da região caribenha, músicas folklóricas andinas e outras que trabalham numa proposta mais atual, embora conserve suas raízes culturais e sociais dos povos da região andina, e latinoamericana com suas tarkas, zamponas e outros instrumentos folklóricos.

No Brasil procuramos contemplar um pouco de cada região do país, buscando analisar as músicas com elementos agrários e rurais e músicas urbanas, que conservam também as características de Música Social e de Resistência.

A música faz parte da vida do homem desde que este surgiu na face da terra. A música sempre fez parte dos rituais do homem, seja os de fertilidade, os de nascimento ou os de morte; a música sempre serviu para celebrar e comemorar a vida e todos os processos relacionados a ela. Desta forma, tanto nas sociedades primitivas e pós-modernas, a música talvez tenha sido uma possibilidade de encontro do homem com o sagrado. Já nas sociedades modernas o homem tem se afastado desta busca pelo sagrado devido ao processo de dessacralização do mundo e da realidade, ao desenraizamento de nossas fontes primordiais de significados, já que toda busca de compreensão das nossas questões existenciais no Ocidente recai no racionalismo, no cientificismo, na técnica e na tecnologia, privilegiando o programável e o controle em detrimento do espontâneo, do criativo da sensibilidade e, principalmente, da capacidade de criação e expressão.

Desta forma, se desconsidera as especificidades e subjetividades de cada um e o seu potencial sensível, espontâneo e criativo, buscando-se uma padronização na formação, sendo que esta é totalmente racionalista e objetiva, pautada no **dever ser** e não no simples **querer viver**. Sabemos que esta prática se traduz também na política educacional de nosso país já que não figura nos currículos de Pedagogia atividades de Sensibilização Artística. Paradoxalmente, uma inclusão desta natureza tocava todas estas dimensões que a nossa política educacional tenta sufocar.

JUSTIFICATIVA:

Tendo em vista as dificuldades encontradas pelos professores em propor ações que possibilitem ampliar e refinar a sensibilidade dos alunos, bem como articular tal prática educativa com os conteúdos programáticos numa perspectiva sócio-antropológica, pretende-se abordar uma das alternativas utilizando-se a música e o cancionero como produções simbólicas que trazem a marca individual como também o *zeit geist* de sua sociedade, reforçando a materialidade da experiência vivida como base para a construção do conhecimento.

OBJETIVOS:

A oficina proposta terá como objetivo contribuir para a discussão sobre movimentos sociais e educação, buscando analisar as manifestações artístico-culturais populares no processo de construção das identidades culturais brasileiras e latinoamericanas.

Neste aspecto, a produção musical que é essencialmente coletiva e social, apresenta traços característicos que permitem perceber a resistência das produções simbólico-culturais apesar das determinações econômicas, políticas e sociais.

Através das produções simbólicas envolvidas na música, analisaremos suas influências étnicas bem como as formas de resistência da memória nas culturas e suas mestiçagens, vislumbrando possibilidades culturais de afirmação da sua identidade, da sua história e da sua memória.

Utilizaremos exercícios musicais de audição de exemplos do folclore e cancionero de várias regiões da América Latina e seu papel numa educação de sensibilidade onde a diferença e a alteridade sejam valores solidários minimizando o preconceito e a intolerância.

Acreditamos que esta oficina contribuirá para a discussão do tema proposto, como também para pensarmos em experiências para uma educação mais justa e democrática que valorize as pluralidades e diversidades das culturas brasileira e latinoamericana; aprenda a utilizá-las dentro do espaço escolar como mais um elemento sensível na direção das transformações sociais.

CONTEÚDO:

1. Elementos histórico-culturais da experiência musical.
2. Elementos comunicacionais e memória musical.
3. Entrecruzamento entre memória social e individual a partir da experiência musical.
4. Panorama histórico da resistência cultural no cancioneiro latinoamericano (*Recopilações folklóricas, Nuevo Folklorismo, Canción de Protesta, Nueva Canción Chilena, Nueva Trova Cubana, Misionero Nativista*).
5. Caráter educativo da resistência musical e sua pregnância mítica.

ATIVIDADES PARA A OFICINA

- Exercícios musicais com instrumentos de percussão (tambores hindu-afro-latinos), de *vientos* (flautas andinas) e harmônicos (kalimba).
- Audição de temas musicais latinoamericanos
- Sensibilização através de filmes e imagens sobre temas latinoamericanos.

MATERIAL UTILIZADO:

- Vídeo e TV.
- Aparelho de som (com toca-fitas e CD)
- Instrumentos musicais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nas músicas escolhidas para a Oficina que existem temas recorrentes na América Latina que fazem com que possamos analisá-la sob um amplo enfoque e percebermos trajetórias de vida e de histórias semelhantes. Uma delas está na ligação à terra, aos rituais de agricultura, ao latifúndio, ao “*coronelismo*” e aos processos ditatoriais e à política.

O tema da liberdade é também muito recorrente nas canções, esboçando-se um clima de retorno às suas raízes. Desta forma, desvelam-se as possibilidades poéticas da esperança no futuro, mesmo numa realidade tão dura.

A forma sensível de analisar e cantar a realidade está, intimamente, relacionada com as eufemizações das dificuldades e de todas as questões políticas e sociais.

A relação do homem com a terra, com a natureza e com os seus iguais faz com que a busca pela liberdade se torne uma luta coletiva, um sonho sonhado, conjuntamente, por aqueles que têm sangrado juntos, vivido juntos e passado pelos mesmos problemas, o que atribuí a estes povos características semelhantes devido à materialidade das experiências.

O sangue derramado por tantas e tantas vítimas também faz parte da música latinoamericana, os heróis que algumas canções tentam valorizar frente aos heróis “*oficiais*” e aqueles que pensaram e ainda pensam na preservação da nossa identidade, das nossas raízes, dos nossos costumes, do nosso folclore e da nossa forma de ver o mundo.

Percebemos, enfim, nas cores da América Latina o vermelho telúrico do sangue da terra, o marrom do barro que faz da terra um abrigo, o laranja transitório que se estende no crepúsculo e o amarelo solar, *Inti* (Deus-Sol), que guarda e zela pelos povos do sul.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEAU, René. *Les Sociétés Secrètes*. Paris: Encyclopédie Planète/Brodard et Taupin, 1969.
- BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- BACHELARD, Gaston. *A Chama de uma Vela*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989b.
- BACHELARD, Gaston. *A Psicanálise do Fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios do Repouso: Ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.
- BACHELARD, Gaston. *Fragments de uma Poética do Fogo*. Org. de Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990c.
- BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991
- BERDIAEV, Nikolay. *Autobiografia Espiritual*. Barcelona: Luis Miracle Ed., 1957.
- CAMPBELL, Joseph. *O Poder do Mito*. Entrevistas televisivas com Bill Moyers. EUA: Public Broadcasting System, 1988 (Pós-Produção pela TV Cultura, 1990; editado em livro homônimo, São Paulo: Palas Athena, 1990).
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A Socialização da Arte*. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.
- CANTER, H. M.; PUORTO, G. & FERREIRA SANTOS, Marcos. *O Butantan e as Serpentes do Brasil*. São Paulo: Instituto Butantan/Itautec Informática, CD-ROM, 1996.
- CANTER, H.M. & FERREIRA SANTOS, Marcos. *Manual de Fornecedores*. São Paulo: Instituto Butantan, 1994.
- CASCUDO, Luis Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 3ª ed., 1972.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e Mito*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. *Ideologia e Educação*. In: *Revista Educação e Sociedade*, n.o 05: 24-40, 1980.
- CHAUÍ, Marilena. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty)*. São Paulo: Brasiliense, 3ª. ed., 1983.
- DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- DERDYK, Edith. *O Desenho da Figura Humana*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- DIAS, José A. B. Fernandes. *Algumas Considerações Antropológicas sobre o Ensino Artístico*. Lisboa: *Rev. Gávea*, 11 (11), abril de 1994.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et Pédagogie*. Paris: Privat, 2a.ed., 1992.
- DURAND, Gilbert . *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução a uma Arquetipologia Geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert. *Las Estructuras Antropologicas del Imaginario: Introducción a la Arquetipología General*. Madrid: Taurus Ediciones, 1981.
- DURAND, Gilbert: *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Trad. de Paula Carvalho e Marcos Ferreira Santos para fins didáticos no CICE/FEUSP. Paris: Hatier, 1994.
- ELIADE, Mircea. *A Provação do Labirinto*. Diálogos com Claude-Henri Rocquet. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ÉSQUILO. *Prometeu Acorrentado*. In: *Teatro Grego*. Trad. de Osmar Perazzo Lannes. São Paulo: Paumape, 1993.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *A Enciclopédia das Serpentes do Brasil*. Entrevista à Márcia Blasques. São Paulo: *Jornal da USP*, p.6, 5 a 11 de agosto, 1996.

- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Arte e Pessoa: Arpejos de Antropologia Filosófica em Educação*. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Editora Letras & Letras (no prelo).
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Butantã: Muito Mais que Serpentes*. Entrevista à Manoela M. Zigglatti. São Paulo: AUN - Agência Universitária de Notícias, n° 2, p.2, 02 de abril, 1996.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Ciência e Imaginário na Ação Pedagógica do Instituto Butantan: mitogênese das pedagogias crepusculares - estudo de caso à luz da antropologia filosófica personalista*. *Estudos e Documentos*, 39: 133-152, 1997.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Francis Bacon: A Instauração Inacabada ou Da Agulha de Marear*. Guarulhos: *Revista da Universidade de Guarulhos*, série Pós-Graduação, II (1): 37-43, fevereiro, 1997.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Maior Instituto Antiofídico do Mundo Completa 95 Anos*. Entrevista à Françoise Terzian. São Paulo: O Estado de São Paulo, p. z6, 25 de junho, 1996.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *O Labirinto das Serpentes: xilogravuras de Cláudia Sperb*. São Paulo: *I Encontro sobre Imaginário, Cultura & Educação*, FEUSP/CICE, Programa & Resumos: 39-40, 1998b.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *O Olho e a Mão: Educação e Produção Simbólica na Compreensão Mythodológica da Sala de Aula*. São Paulo: Instituto Butantan, texto-base do curso "Alternativas Mythodológicas em Sala de Aula", 6ª Delegacia de Ensino e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jahu, 1997.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Práticas Crepusculares: mito, Ciência & Educação no Instituto Butantan - um estudo de caso em antropologia filosófica*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 2 vol, ilustr, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.
- GENTILI, Pablo. *Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias*. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUILLÉN, Nicolas. *Lagarto Verde - Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Leviatã Publicações, 1992.
- GUSDORF, Georges. *Mythe et Métaphysique*. Paris: Flammarion Éditeur, 1953.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê ?*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- JUNG, C. G. *O Homem e Seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno Explicado às Crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- MAFFESOLI, Michel. *A Conquista do Presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogia da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- MARTINS, Rosana. *Um Elo Chamado Serpentes*. Novo Hamburgo: *NH na Escola*, 11: 3, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 3ª ed., 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.
- MORIN, Edgar. *O Enigma do Homem: Para uma Nova Antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª ed., 1979.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal: Europa - América, 1982.
- MORIN, Edgar. *O método 4 - As idéias - Habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- OSBORNE, Harold. *Estética e Teoria da Arte*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processo de Criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- PAREYSON, Luigi. *Os Problemas de Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez editora, 5ª ed, 1991.

- PAULA CARVALHO, J.C.; SANCHEZ TEIXEIRA, M.C.; PORTO, M. R.S. & MELLONI, R.M. *Imaginário e Ideário Pedagógico: Um Estudo Mitocrítico e Mitanalítico do Projeto de Formação do Pedagogo da FEUSP*. São Paulo: FEUSP/CICE, Editora Plêiade, 1998.
- PAULA CARVALHO, José Carlos. *Imaginário e Metodologia: Hermenêutica dos Símbolos e Estórias da Vida*. Londrina: Editora UEL, 1998.
- PAULA CARVALHO, José Carlos. *Pedagogia do Imaginário e Culturálise de Grupos: Educação Fática e Ação Cultural*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, USP, 15 (2), 133:151, jul/dez 1989.
- PESSANHA, J. Américo Motta. *Bachelard e Monet: O Olho e a Mão*. In: NOVAES, Adauto (org). "O Olhar". São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- REZENDE E FUSARI, Maria F. & FERRAZ, M^a Heloísa C.T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- ROGER, B. *Descobrendo a Alquimia*. São Paulo, Círculo do Livro: 1995.
- SANTAELLA, Lúcia. *Palavra, Imagem & Enigmas*. In: "Dossiê Palavra/Imagem", Revista USP, São Paulo: CCS/USP, n^o 16, Dez/Jan/Fev de 1993.
- SPERB, Cláudia & FERREIRA SANTOS, Marcos. *A Serpente no Imaginário Infantil: Arte & Ciência na Produção Artística de Crianças*. II Encontro Latinoamericano de Arte Infantil. Jacareí/SP, 27 a 30 de outubro, 1998.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, Poder e Ideologia*. São Paulo: Cortez, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 3a. reimpressão, 1993.

BIBLIOGRAFIA DO CURSO MÚSICA & MEMÓRIA: A RESISTÊNCIA LATINOAMERICANA

- ACOSTA, Leonardo. *Música y Descolonización*. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1982.
- AYALA, Waman Poma. *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. Paris: Gallimard, 1956.
- CAPDEVILA, Arturo. *Los Inkas*. Barcelona: Biblioteca de Iniciación Cultural, 1937.
- CARDENAL, Ernesto. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.
- CASA DE LAS AMÉRICAS. *Ensayos de Música Latinoamericana*. La Habana: Ediciones Casa de Las Américas, 1982.
- CASALDÁLIGA, D. Pedro; COPLAS, Martin & TIERRA, Pedro. *Missa da Terra Sem Males*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 27, 1980.
- CASAUS, Víctor & NOGUERAS, Luis Rogelio. *Silvio: Que Levante la Mano la Guitarra*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1984.
- COLUCCIO, Felix. *Folklore de Las Américas*. Buenos Aires: Libreria El Ateneo Editorial, 1948.
- D'HARCOURT, Raoul. *Le musique des Inkas et sus survivances*. Paris: Editions du Seil, 1941.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Ameríndio*. In: "Direito de Chão". São Paulo: Verbo Filmes, 1985.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Arte, Imaginário e Pessoa: Perspectivas Antropológicas em Pesquisa*. In: TEIXEIRA, M.C.S. & PORTO, M.R.S. (Coord.). *Imagens da Cultura: Um Outro Olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Música Indígena*. São Paulo: Opus Escola Livre de Artes, digit., 1986.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *O Olho e a Mão: Educação e Produção Simbólica na Compreensão Mythodológica da Sala de Aula*. São Paulo: Instituto Butantan, digit., 1997.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Restos*. In: "Sangue Novo". São Paulo: Sangue Novo Grav., 1986.
- FREINET, Celestin. *Ensaio de Psicologia Sensível 1*. Lisboa: Editorial Presença, 1976.
- HERNANDEZ, José. *Martin Fierro*. São Paulo: Aquarius, 4.a. ed., 1972.
- HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia Cultural*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1a. Parte, volume II, 1969.
- JARA, Joan. *Un Canto Truncado*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, 1983.
- KALFON, Pierre. *Argentine*. Buenos Aires, Hachette, 1971.
- LARA, Jesus. *La Cultura de los Inkas*. Cochabamba: Editorial Amigos del Libro, 1976.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A Conquista da América Latina vista pelos Índios: Relatos Astecas, Maias e Incas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MANNS, Patrício. *Violeta Parra*. Barcelona: Ediciones Júcar, 2ª. ed., 1984.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumo de Cursos Filosofia e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Ser Pré-Objetivo: O Mundo Solipsista e Notas de Trabalho In: O Visível e o Invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 3ª. ed., 153-187 e 234-245, 1992.
- NERUDA, Pablo. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 8a. ed., 1980.
- NERUDA, Pablo. *Confesso que Vivi*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- NORDOFF, Paul & ROBBINS, Clive. *Creative Music Therapy*. New York: The John Day Company, 1977.
- NORDOFF, Paul & ROBBINS, Clive. *Music Therapy in Special Education*. New York: The John Day Company, 1971.
- PORTILLO, José López. *Quetzalcoatl*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- RIBARD, André. *A Prodigiosa História da Humanidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, volumes I e II, 1964.
- RIEDEL, Diaulas. *Maravilhas do Conto Hispano-Americano*. São Paulo: Cultrix, 1958.

- ROJO, Hugo Boero. *Bolívia Mágica*. Cochabamba: Editorial Amigos del Libro, 1975.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *O Mundo como Vontade e Representação* (1819). In: *Schopenhauer: Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, Os Pensadores, 1988.
- SCORZA, Manuel. *Garabombo, O Invisível*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.
- SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça: Le Tiers-instruit*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SIRKIS, Alfredo. *Roleta Chilena*. Rio de Janeiro: Record, 3.a. ed., 1982.
- TSCHUDY, Blanca N. *Leyendas de La Tierra Americana*. Buenos Aires: Ediciones del Tridiente, 1946.
- VERGER, Pierre. *Fiestas y Danzas en el Cuzco y en los Andes*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1951.

Ampla discografia (acervo do professor responsável)