



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIZ DA SILVA RODRIGUES

A RETÓRICA DA IMAGEM PARA A CRIANÇA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.
PARA O QUÊ EDUCA A ILUSTRAÇÃO INFANTIL?

Orientadora: Prof. Dra. Lucia Helena Pralon de Souza

RIO DE JANEIRO
2022

JOSÉ LUIZ DA SILVA RODRIGUES

A RETÓRICA DA IMAGEM INFANTIL NO ENSINO DE CIÊNCIAS.
PARA O QUÊ EDUCAM AS ILUSTRAÇÕES?

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Lucia Helena Pralon de Souza.

Orientadora: Prof. Dra. Lucia Helena Pralon de Souza

RIO DE JANEIRO
2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

d696 da Silva Rodrigues, José Luiz
A RETÓRICA DA IMAGEM PARA A CRIANÇA NO ENSINO DE
CIÊNCIAS. PARA O QUÊ EDUCA A ILUSTRAÇÃO INFANTIL? /
José Luiz da Silva Rodrigues. -- Rio de Janeiro,
2022.

62

Orientadora: Lucia Helena Pralon de Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Imaginário. 2. Imagem. 3. Educação infantil.
4. Ciências. 5. Criatividade. I. Pralon de Souza,
Lucia Helena, orient. II. Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

José Luiz da Silva Rodrigues

**“A RETÓRICA DA IMAGEM PARA A CRIANÇA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PARA O
QUÊ EDUCA A ILUSTRAÇÃO INFANTIL?”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 09/08/2022

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.



Prof^a. Dr^a. Lucia Helena Pralon de Souza

(orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Delgado Machado

(avaliadora interna)

Prof^a. Dr^a. Adriana Maria de Assumpção

(avaliadora externa)

Dedico este trabalho à minha família; meus pais Esio Rodrigues (em memória) e Olga da Silva Rodrigues, e aos meus queridos irmãos e sobrinhos, cujo fundamental apoio tornou possível a completude deste trajeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus por quem sempre busco por iluminação.

Aos meus pais pelo investimento realizado em minha educação e por todo o amor incondicional que me deram.

A Anelise Reynoso, em especial, por acreditar na minha capacidade para a pesquisa.

À minha orientadora Professora Dra. Lucia Helena Pralon de Souza, pelas luzes, carinho, paciência e palavras incrivelmente encorajadoras durante todo o curso de Mestrado.

Às Professoras Dras. Maria Auxiliadora Delgado Machado e Adriana Assunção. Muito honrado em poder contar com sua disponibilidade para compor a banca avaliadora e pelas importantes considerações que enriqueceram tanto minha pesquisa.

Aos professores e funcionários do PPGEdu – UNIRIO pela responsabilidade e esforços em organizar todo o curso de maneira remota, em um momento de exceção, medos e incertezas em decorrência da pandemia de COVID-19.

Aos colegas de grupo de pesquisa pela parceria e, em especial, a Larissa Guedes e Emília Constantino.

Agradeço, também, aos queridos amigos que me impulsionaram para a completude deste trabalho.

“O que há para ser analisado numa imagem de um livro pra criança?”

Carlos Xavier. Analista de Sistemas

RESUMO

A sede do ser humano por imagens visuais, em busca de narrativas imediatas que satisfaçam suas questões do dia a dia, tornou-se tema de crescente interesse para o campo da Semiologia da Imagem, estudos que explicam a construção das imagens e as diferentes mensagens que emanam dessas composições. Embora rara, a problematização da imagem direcionada à criança é extremamente importante. Por isso, sob a luz da pedagogia do imaginário, de Gilbert Durand – antropólogo francês, discípulo de Gaston Bachelard – realizamos a leitura e a interpretação das ilustrações de Ciências que compõem um livro paradidático infantil. Amplamente utilizado nas escolas, e em casa, o referido livro objetiva despertar na criança pequena o interesse pela preservação da água. Fundamentados na premissa da

desvalorização do imaginário e da imagem pela cultura ocidental, e nos princípios de uma educação visual crítica, os estudos aqui apresentados oportunizam a compreensão da lógica da educação do imaginário infantil sob o viés da criatividade da própria criança, desencadeada pela observação aos eventos da Natureza e na contemplação da Arte em todas as suas formas. Neste estudo, focamos nossa atenção à imagem contemporânea, mostrando de que maneira os mitos diretores da orientação monoteísta e cartesiana da civilização ocidental materializam-se em ícones imagéticos que ajudam a manter domesticada a imaginação infantil. No Brasil e, modo geral, na América Latina, esse processo, oriundo de uma pedagogia social discriminatória histórica, irrompe os limites da escola e se infiltra nas ilustrações dos primeiros livros oferecidos às crianças. Pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, neste estudo de caso coletamos e registramos dados do livro analisado e, ao final, tecemos nossas críticas propondo alternativas condizentes com as teorias sobre a educação do imaginário que preconizamos.

Palavras-chaves: imaginário, imagem, educação infantil, criatividade

ABSTRACT

Humankind's thirst for visual images, in search of immediate narratives that satisfy its day-to-day questions, has become a topic of growing interest in the field of Image Semiology – studies that explain the construction of images and the different messages that emanate from them. Although rare, the problematization of the image directed at children is extremely important. Therefore, in the light of the pedagogy of the imaginary, by Gilbert Durand – French anthropologist, disciple of Gaston Bachelard – we read and interpret the illustrations in a children's paradidactic Science book. Widely used in schools and at home, this book aims to awaken interest in water conservation in young children. The studies presented here are based on the premise of the devaluation of the imaginary and the image by Western culture, and on the principles of a critical visual education. We provide an opportunity

to understand the logic of the education of children's imagination under the bias of their own creativity, triggered by their observation of events in Nature and contemplation of Art in all its forms. In this study, we focus our attention on the contemporary image, showing how the guiding myths of the monotheistic and Cartesian orientation of Western civilization materialize in image icons that help to keep the child's imagination domesticated. In Brazil, and in Latin America in general, this process, originating from a historical discriminatory social pedagogy, breaks through school boundaries and insinuates itself into the illustrations in the first books offered to children. Researched with a descriptive qualitative approach, this case study collects and records data from the analyzed book and, finally, we offer our criticisms and propose alternatives consistent with the theories on the education of the imaginary which we advocate.

Keywords: imaginary, image, child education, creativity.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 Capa. O Mundinho Azul (2010)

Imagem 02 Página 03. O Mundinho Azul (2010)

Imagem 03 Página 08. O Mundinho Azul (2010).

Imagem 04 Página 13. O Mundinho Azul (2010).

Imagem 05 Página 20. O Mundinho Azul (2010).

Imagem 06 Página 19. O Mundinho Azul (2010).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E ORIGEM DO ESTUDO.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - DA ICONOCLASIA SOCIAL E ESCOLAR AO NOVO PENSAMENTO PEDAGÓGICO.	
1.1 A repressão à imaginação criativa.....	18
1.2 A pedagogia escolar iconoclasta no Brasil.....	21
1.3 A Civilização da imagem e a nova retórica.....	25
1.4 Um novo pensamento pedagógico.....	27
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	32
CAPÍTULO III A ANÁLISE	
3.1 O MUNDINHO AZUL com relação aos arquétipos substantivos correlatos às suas ilustrações.....	39
3.2 A associação dos elementos gráficos de MUNDINHO AZUL com as categorias básicas da representação simbólica.....	45
3.3 O regime da antítese e sua influência nas imagens de O MUNDINHO AZUL.....	47
3.4 As criações do regime ilimitado do eufemismo em perspectiva com O MUNDINHO AZUL.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

APRESENTAÇÃO E ORIGEM DO ESTUDO

Escola Municipal José do Patrocínio. São João de Meriti. Rio de Janeiro. Década de setenta. Aos seis anos e meio de idade, em sala de aula, diante de uma caixa enorme de brinquedos, escolhi para brincar e adotei dois jogos que, até hoje, coincidência ou não, alimentam minha curiosidade e fazem parte do meu dia a dia. Dentre bonecos, bolas, jogos, carrinhos e etc., surgiram um globo terrestre montável em forma de tangerina e, acompanhado de uma pequena lupa, um chaveiro-dicionário de inglês.

Identifiquei-me de forma imediata com aqueles jogos que passaram a contribuir com a construção do adulto no qual me tornei. O faz-de-conta inicial, onde eu viajava a lugares inimagináveis e falava línguas desconhecidas, se materializava com os primeiros conhecimentos em Inglês e Geografia, tanto na escola, quanto em casa com meus pais e irmãos mais velhos.

A espontaneidade e a clareza contidas na escolha daqueles dois objetos sempre chamaram minha atenção, até que, durante a graduação em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no Trabalho de Conclusão de Curso I (TTC1), comecei a me dedicar ao estudo da educação do imaginário. Iniciei a pesquisa com a inteligência pré-operatória, de Jean Piaget, estudada na graduação, e, dentro da universidade, acumulei os conhecimentos afins necessários para a conclusão desta dissertação de Mestrado em Educação sobre a educação infantil pela imagem. Para isso, entre outras fontes que nos ajudam a compreender o contexto do cartesianismo na Escola, lanço mão da Pedagogia do Imaginário (Gilbert Durand, 2012; e Bruno Duborgel, 1992), e da nova retórica (Martine Joly, 1994; Lucia Santaella, 2012; e Donis A. Dondis, 1991), para discutir o tema imagem e criança.

Um amplo conhecimento nas áreas das artes plásticas e da linguagem das imagens fora acumulado para que, junto com meus mestres, formássemos os esforços necessários para a realização desta pesquisa. Trajetória iniciada com Humberto Eco, *Travels in Hyper Reality* (1987), em 1988, em Madrid, encontrei no

semiólogo italiano uma explicação do que seria meu interesse pela simbologia por detrás da linguagem visual, das representações gráficas, dos espaços que conhecia até ali. Na publicação, o filósofo, autor de *O Nome Rosa* (1986), fala da aparência, para além do perfeito, do real, cultuada pela sociedade americana. Dentre diferentes exemplos citados pelo autor, está a quantidade exagerada de museus de cera ostentada pelos Estados Unidos, quando comparada a países europeus, por exemplo, na época do ensaio. Além de problematizar a estética americana, Eco fala da importância do semiólogo fora das universidades, realizando seu papel de leitor, tradutor, intérprete e colunista, dedicado a explicar, em linguagem popular, a questão das repercussões das imagens do cotidiano, trabalho análogo este.

Meu trânsito como tradutor-colaborador por mais de duas décadas em uma premiada agência de design e branding, no Rio de Janeiro, ampliou significativamente meu conhecimento teórico e prático acerca da Arte e de soluções sustentáveis para a natureza urbana, inspiradas em conceitos da biomimética na otimização de espaços e materiais. Na empresa, também, acompanhei de perto os diversos processos que envolvem a criação de grandes campanhas publicitárias, assunto que ancora o viés da nova retórica desta pesquisa.

Com relação à imagem didática, meu interesse começou a partir de comentários de alunos adultos que me relatavam se sentirem constrangidos ao abrir, para estudar em transporte público, seus materiais didáticos de inglês devido à banalidade das imagens neles contidos. Mais tarde, na Pedagogia, por ocasião da disciplina Estágio Supervisionado 4, num breve olhar sobre as ilustrações oferecidas às crianças, na Educação Infantil, me chamou bastante atenção a simplicidade do material. Anterior à pós-graduação em Educação pela instituição, o grupo A Imagem Didática e a Formação Docente, orientado pelas Prof. Dras. Lúcia Helena Pralon (UNIRIO) e Sheila Cristina Ribeiro Rego (CEFET), me oportunizaram iniciar os estudos acerca da retórica da imagem iconoclasta contemporânea. Em seguida, como convidado no Grupo Infância, Tradições Ancestrais e Consciência Ambiental (Gitaka), coordenado pela ambientalista, Dra. Lea Tiriba, conheci a imagem didática indígena, que, assemelhando-se a arte holística de Hunderwasser, artista plástico

austríaco (1889-1985), apenas para citar um exemplo, é referencial justo para um chamado à preservação por meio da imagem.

Neste caminho, por referências que pudessem ampliar meus conhecimentos acerca da imagem pedagógica pelo viés de uma educação para o imaginário, recorri, por e-mail, ao Prof. José Aparecido Celorio, educador da Universidade Federal de Pelotas (RS). Assim, por sua indicação, o livro *Imagem e Pedagogia* (1992), de Bruno Duborgel, tornou-se fundamental para a realização da leitura e interpretação da imagem didática infantil que apresentamos aqui. A publicação, focada na possibilidade de educação do imaginário na perspectiva do sistema educativo, revela um panorama global dos campos do imaginário. Em um dos quadrantes da pesquisa, numa análise detalhada de ilustrações clássicas que ainda servem de modelo para livros infantis (*L'imagier Du Père Castor*; França, 1952), Duborgel explica de que maneira a criança é treinada para hábitos iconoclastas devido à configuração ostentada pela imagem, a ela, oferecida.

INTRODUÇÃO

Originadas na carência de problematização em torno do uso da imagem didática, minhas observações com relação a essa questão me impulsionaram a desenvolver o interesse por descobrir para o quê, afinal, educa, ou poderia educar, a imagem para a criança. Sendo assim, para compreendermos mais amplamente as premissas das quais partimos para justificar a importância deste trabalho é necessário que, primeiramente, nos situemos no contexto da sociedade tecnológica contemporânea, orientada, em crescente medida, por toda espécie de imagens. Onipresentes e, modo geral, produzidas com a intenção de nos enviar uma mensagem, acabamos por solicitá-las constantemente em nossa comunicação.

Em face desse fenômeno, é indispensável questionarmos sobre os agentes e as ideias por detrás dessas imagens, às quais, ao longo de pouco mais de duas décadas, fomos nos habituando a recorrer por referências para as múltiplas deliberações surgidas no cotidiano. Denominada iconoclasta, referimo-nos àquela imagem instrumental, cuja arquetipologia, em sua totalidade, está voltada para a disseminação de ideias. É importante compreendermos, acima de tudo, o potencial que esse tipo de imagem possui de expor nossas vulnerabilidades, o que se deve ao flagrante poder de sedução que ela exerce sobre nós. É, justamente, esse fenômeno que nos faz manter com a imagem uma relação paradoxal. Primeiramente, de dependência, pela facilidade de ser acessada e por nos saciar, de imediato, o desejo de contemplar algo por meio de uma determinada imagem visual; segundo, de uma certa hesitação, por desconfiança de poder estarmos sendo atraídos por algo proveniente do desconhecido (SANTAELLA, 2012, pp. 136-160), sendo essa uma das principais características da imagem iconoclasta. Ademais, pela maneira ubíqua como se apresenta, viabilizada pela banalização da digitalização, a imagem, seja como um termo linguístico ou como uma reprodução visual, se tornou sinônimo da imagem midiática, como observa Martine Joly (JOLY, 1994), pesquisadora em semiologia da imagem e do cinema da Universidade Michel de Montaigne-Bordeaux 3, na França. De configuração plástica, as imagens tornaram-se recursos fugazes,

de uso imediato, surgindo compostas de símbolos que direcionam a sociedade contemporânea.

Para efeito de comparação, a imagem iconoclasta é antagônica àquela fruto “[...] das mais elevadas formas de arte” (DURAND, 2012, pag. 429), essa sendo holística e metaforicamente potente. Para Durand (2012), a imagem educadora do imaginário germina da força poética proveniente das pulsões do indivíduo em conjunto com as coerções do meio social e cósmico, oportunizando a introspecção, o autoconhecimento e a criação.

Ampliando nosso conceito de iconoclastia, no sentido do entendimento da imagem contemporânea, é correto pensar, pois, que a imagem iconoclasta se desenvolve no seio de uma sociedade da mesma natureza, a qual, segundo Gilbert Durand (2012), percorreu por “Sócrates, através do Augustinismo, da escolástica, do cartesianismo e do século das luzes [e] tem como consequência o ‘pôr de quarentena’ tudo o que considera férias da razão” (DURAND, 2012, pag. 21). De fato, quando contextualizada a sociedade neoliberal que se formou no rastro do desenvolvimento da iconoclastia, à luz do pensamento educacional no Brasil, mais precisamente, da grade curricular tradicional que seguimos, compreende-se melhor a teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado. Posto isso, vejamos as relações que se estabelecem entre a Educação infantil – etapa da educação básica na qual se insere o objeto central deste estudo, a imagem paradigmática para a criança – e a sociedade iconoclasta.

Um breve olhar sobre o cotidiano de uma criança nos revela que sua exposição à imagem começa muito cedo, em família, via dispositivos digitais. Com relação aos seus primeiros livros, os de ilustração, Duborgel (1992) diz tratar-se de uma educação imagética que tem início a partir dos dezoito meses (DURBORGEL, 1992, pag.21), sendo a imagem plástica uma linguagem soberana na “trajetória da infância, através dos livros ilustrados em que predomina o texto.” (Idem, pag.21).

Assim, relacionando a ilustração dedicada à criança pequena com a premissa da imagem iconoclasta produzida em profusão pela sociedade, cada vez mais digitalizada, exploraremos, nos próximos parágrafos, o ponto fundamental deste trabalho, que é a leitura e a interpretação da ilustração para a criança. Objetivamos, com isso, expor a simbologia constituinte dessas imagens para que possamos

refletir, com mais propriedade, sobre o que seja a 'boa imagem', de acordo com os autores que sustentam essa pesquisa. Vale considerarmos que, para além de tudo que este trabalho se propõe a analisar, é, com efeito, louvável e desafiador a iniciativa do livro que iremos analisar de tratar do assunto urgente e extraordinário que é despertar precoce da criança pequena para os eventos da natureza por meio da imagem fixa.

Por este caminho, realizaremos a interpretação da retórica das ilustrações de um livro paradidático infantil de Ciências por meio da análise sintática de suas imagens, buscando conhecer, sob a luz da nova retórica e da pedagogia do imaginário, o propósito do trabalho de sua autora, as técnicas por ela utilizadas, a repercussão de sua arte, e a justificava sob a qual o livro se enquadra nos critérios para análise. Isto, porque, assim como a leitura e a interpretação de uma palavra escrita são realizadas por meio da identificação das letras que a compõe, as representações visuais, também, são constituídas por diferentes elementos da comunicação visual que vão do ponto ao movimento, igualmente passíveis de serem identificados e caracterizados de maneira que as posamos ler e interpretar. Para Dondis (2015. p.2) essa diligência "é o começo de uma investigação racional e de uma análise que se destinam a ampliar a compreensão e o uso da expressão visual".

Assim, considerando a desvalorização histórica da imagem pela cultura ocidental postulada por Gilbert Durand (2012) e indo além do consenso da imagem plástica como mera ilustração para textos escritos, neste trabalho, expomos a simbologia com a qual essas imagens são construídas no sentido de traduzirmos suas potenciais mensagens. Nesta direção, referindo-se à necessidade de leitura e interpretação da imagem destinada à criança, mencionamos, a seguir, Duborgel (1992) que indaga:

De que forma é que a criança, o aluno – enquanto sujeito de recepção e de reprodução de imagens plásticas – é estimulado para o símbolo iconográfico, para as diligências da imaginação simbólica, para o desenvolvimento das suas fantasias gráficas, ou em que é que as práticas das imagens cuja experiência lhe é proporcionada, estão ligadas, paradoxalmente, ao projeto de instituir nele um conjunto de 'habitus' iconoclastas? (DUBORGEL, 1992, p.16).

Por tudo isso, sob a premissa do potencial metafórico que uma ilustração é capaz de conter, entendemos que a imagem educadora do imaginário deva ser autônoma, atraente, hospitaleira, e, paradoxalmente conflituosa, capaz de provocar inquietações e desafiar a criança a realizar novas criações por meio de metáforas. Seguindo essa lógica, fundamentalmente, objetivamos refletir por meio desta análise sintática de imagens sobre o que poderíamos chamar de 'boas imagens', isto é, aquelas que podem contribuir para a uma melhor educação do imaginário infantil. São esforços que buscam identificar aspectos capazes de revelar o potencial que essas ilustrações possuem de expandir o imaginário no sentido da ludicidade e da criatividade.

Assim, lançando luz sobre a questão da iconoclastia no âmbito da escola, faremos um levantamento da arquetipologia dessas ilustrações para compreendermos os processos por detrás da fabricação da imagem infantil. Este interesse se deve ao fato de que, apesar das imagens serem produzidas por editoras, profissionais da Educação e professores, ela não é problematizada por estarmos alheios ao valor educativo da imagem quando esta se encontra apartada de um texto. Como resultado, oferecem-se à criança materiais impressos improvisados, muitas vezes criados pelos próprios professores em sala de aula, que, por sua vez, desconhecem os avanços, e até mesmo a existência dos estudos na área da semiologia da imagem. São pesquisas que problematizam os símbolos presentes nas imagens os quais, subliminarmente, conduzem o leitor a assimilar os princípios idealizados pelo criador desse material. Sendo assim, aqui, buscamos compreender, de maneira mais profunda, o funcionamento das estruturas do imaginário e como a imagem nos educa.

CAPÍTULO I- DA ICONOCLASIA SOCIAL E ESCOLAR AO NOVO PENSAMENTO PEDAGÓGICO.

1.1 A repressão à imaginação criativa

A despeito da falta de criatividade na elaboração da imagem utilizada com a criança nos anos iniciais na escola, gerando ilustrações infantilizadas e despropositadas em termos pedagógicos, nos deteremos, neste capítulo, para expor os conceitos de repressão à imaginação criadora postulados por Gilbert Durand (2012) refletidos na imagem iconoclasta que conhecemos hoje.

Para Durand, “O pensamento ocidental e especialmente a filosofia francesa têm por constante tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação, ‘fomentadora de erros e falsidades’.”(DURAND, 2012, pag.21). O antropólogo exemplifica esse fenômeno com riqueza de exemplos, começando com Brunshvich¹ para quem “toda a imaginação – mesmo que platônica! – é ‘pecado contra o espírito.’ ” (DURAND, 2012, pag. 21). Com respeito aAlain², considerado pelo autor mais flexível com o conceito de imaginação, Durand menciona que o filósofo postula que “os mitos são ideias em estado nascente’ e o imaginário é a infância da consciência” (DURAND, 2012, pag. 21).Desapontadamente, o acadêmico alega que “poder-se-ia esperar que a psicologia geral fosse mais clemente com a ‘louca da casa’”, mas não, ao contrário, Durand revela que “Sartre³ mostrou que os psicólogos clássicos confundem a imagem com o duplicado mnésico da percepção, que mobiliza o espírito

¹ Léon Brunshvich. França.1869\1944. Idealista e filósofo.<https://en.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on_Brunshvich> Acesso em: 11.06.2022.

²Émile-Auguste Chartier.França. 1868\1951. Pseudônimo literário: Alain. Jornalista, ensaísta e filósofo. Pseudônimo literário: Alain.

³Jean-Paul Charles Aymard Sartre. França. 1905\1980. Filósofo, escritor e crítico. Representante do existencialismo.<https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Paul_Sartre> Acesso em 26.06.22.

com 'miniaturas' mentais que não passam de cópias das coisas objetivas." (DURAND, 2012, pag. 21). O filósofo acrescenta que, "no limite, a imaginação é reduzida pelos clássicos àquela franja aquém do limiar da sensação que se chama imagem remanescente ou consecutiva." (DURAND, 2012, pag. 21). Em sua introdução de *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (2012), Durand prossegue explicando que:

[...] é sobre esta concepção de um imaginário desvalorizado que floresce o associacionismo, um esforço certamente louvável para explicar as conexões imaginativas, mas que comete o erro de reduzir a imaginação a um puzzle estático e sem espessura e a imagem a um misto, muito equívoco, a meio caminho entre a solidez da sensação e a pureza da ideia. (DURAND, 2012, pag.22).

Vale complementar que as vias do associacionismo não explicam o imaginário que Durand postula por se tratar de uma teoria da aprendizagem que atribui aos fatores externos as produções da imaginação, desprezando, assim, o potencial de criação pleno oferecido pela mente humana.

Por este caminho, Durand explica que Bergson⁴, agraciado com o Nobel de Literatura em 1927, apesar de suplantar a teoria da imaginação impetrada pelo associacionismo abrindo "dimensões novas no continuum da consciência [...] não liberta a imagem do papel subalterno que a filosofia clássica a fazia desempenhar." (DURAND, 2012, pag.22). Durand vai além em sua crítica à teoria bergsoniana do imaginário, explicando que, segundo Bergson "a imaginação reduz-se à memória, a uma espécie de contador da existência, que funciona mal no abandono do sonho, mas que volta a regularizar-se pela atenção perceptiva à vida." (Idem).

Em sua investigação sobre as teorias acerca da natureza da imagem, Durand menciona os esforços de Sartre para explicá-la por meio da fenomenologia, esclarecendo que o francês, filósofo representante do existencialismo, pondera que:

⁴Henri Bergson. França. 1859\1941. Filósofo e diplomata francês, laureado com o Nobel de Literatura de 1927. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Bergson> Acesso em: 11.06.2022.

[...] não se pode confundir o imaginado e o rememorado. E se a memória colore, de fato, a imaginação com resíduos *a posteriori*, não é, menos exato que existe uma essência própria do imaginário que diferencia o pensamento do poeta dos pensamentos do cronista ou do memorialista.” (DURAND, 2012, pag.22).

A importância da análise da imagem sob a ótica da fenomenologia proposta por Sartre é que esse modo de pensamento filosófico impede que a imagem seja conceituada como um objeto, desprezando, assim, “o dinamismo da consciência, alienando a sua função principal que é conhecer, mais do que ser.” (DURAND, 2012, pag.22). Durand explica que Sartre utiliza esse método por ele ter o benefício de não mostrar, do processo da gênese da imagem, mais do que conceitos isentos da noção de que o ato de imaginar esteja submetido a quaisquer esquemas anteriores a ele.

Contudo, após analisar as características do método utilizado por Sartre, Durand classifica as elaborações do, também, escritor e crítico, como uma espécie de *nirvana intelectual* ao qual Sartre chega às suas conclusões quanto às origens do imaginário, “este último não passando de um conhecimento desenganado, uma ‘pobreza existencial’” (Durand, 2012, pag. 23).

Para fins de registro, sob a ótica da fenomenologia, Sartre identifica em sua metodologia quatro características a respeito da imagem, a saber: a imagem transcende à experiência sensível; o componente imaginado se revela exatamente como ele é, logo “a observação de um tal objeto pela imaginação não me ensina nada, não passa, afinal de contas, de uma “quase observação.”; “o ‘não-ser’ seria a categoria da imagem” e, por último, a de que a imagem é espontânea (DURAND, 2012, pag. 23). Para Durand, as concepções de Sartre sobre a imagem e o papel da imaginação são inconstantes, e chegam “a uma total desvalorização do imaginário, desvalorização que não corresponde, de modo nenhum, ao papel efetivo que a imagem desempenha no campo das motivações psicológicas e culturais.” (DURAND, 2012, pag.24). Durand vai além em sua crítica à fenomenologia sartriana afirmando que esta não se dignou a “consultar o patrimônio imaginário da humanidade que a poesia e a morfologia das religiões constituem.” (DURAND, 2012, pag, 25). O antropólogo, subsidiado pela poética do espaço, de Gaston Bachelard,

menciona também a estreiteza e a parcialidade do pensamento sartriano, afirmando que:

[...] uma fenomenologia do imaginário deve, antes de tudo, entregar-se com complacência às imagens e 'seguir o poeta até o extremo das suas imagens sem nunca reduzir este extremismo, que é o próprio fenômeno do elã poético" (DURAND, 2012, pag. 25).

Como exposto, mostramos que a pobreza do imaginário definido pelo associacionismo e pela fenomenologia se deve ao fato de que essas teorias não conseguem explicar os processos de arrebatamento imaginário dos quais a criatividade se origina. Como explica Durand, "A crítica geral que se pode fazer das teorias recenseadas até aqui é que todas minimizam a imaginação, quer pervertendo o seu objeto [...] quer depreciando a imagem como um vulgar duplicado sensorial." (DURAND, 2012, pag. 28).

A infidelidade nas concepções de imaginário preconizadas pelos expoentes da cultura do ocidente, sociedade cujos conceitos influenciam fortemente nossas tradições e valores, reflete, de sobremaneira, nas práticas de ensino que a escola brasileira pratica. Por conseguinte, essa educação conteudista finda por tornar padrão a superficialidade apresentada pela imagem educativa tradicional, mero acessório decorativo para textos escritos, fenômeno analisado por este estudo. Sendo assim, objetivando explicar mais detalhadamente as origens do pensamento cartesiano em nossas instituições de ensino, apresentamos, a seguir, um panorama da iconoclastia educacional no Brasil.

1.2 A pedagogia escolar iconoclasta no Brasil

No decorrer da história da Educação no Brasil, como veremos ao longo desta sessão, tem havido inúmeras iniciativas de combate à educação

tradicionalconteudistapor meio da abertura de espaços mais significantes na grade curricular da Escola. Citando alguns exemplos de disciplinas e atividades que possam atenuar a dureza do pensamento iconoclasta na Escola, temos a Educação Ambiental e a prática de diálogos fundamentados na Arte e na Filosofia – atividades que vislumbram pavimentar melhor o caminho da criança da escola pública para que ela possa protagonizar as mudanças futuras exigidas por uma sociedade em constantes transformações sociais e ambientais.

Desfavorecendo culturalmente a camada caudatária que constitui a grande maioria da população no Brasil, é imprescindível desenvolvermos o raciocínio acerca da iconoclasta na educação formal a partir do pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire, que nos oferece sua concepção de educação como instrumento de controle social, quando explica que:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da narração é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. (FREIRE, 1987, pag. 33)

No Brasil, essa *pedagogiabancária* (Freire 1987) começa na docilização do índio com a chegada do europeu, em 1500, quando, somente em 1931, reivindica-se uma Escola Nova – orientação educacional neo-humanista, com foco na diminuição das desigualdades sociais. Um de seus principais precursores, Fernando de Azevedo, membro fundador da Universidade de São Paulo e redator de seus estatutos, finalmente rompe com mais de quatro séculos de pedagogias espúrias orquestradas pela coroa portuguesa. Segundo Penna (2010), o educador afirma que:

[...] a contribuição da escola seria de promover a redução progressiva da distância educacional entre as elites e os trabalhadores manuais e, por outro lado, colaborar na democratização do processo de seleção, pelo qual as elites seriam recrutadas nas massas.(PENNA, 2010, p. 115).

O acesso popular restrito aos benefícios de uma educação e cultura de qualidade seriam ampliados com a abertura trazida pelo movimento dessa nova pedagogia. Porém, antes disso, em 1921, a Escola proletária Merity, em Duque de Caxias, já abriu suas portas para os estudantes e suas famílias. Conforme explica a revista Carta Capital (2017), o projeto de Armanda Álvaro Alberto – uma das signatárias do Manifesto da Educação Nova – “não previa a aprendizagem mecânica em que as crianças se sentavam em cadeiras e eram apresentadas aos conteúdos. Ao invés disso, a escola ofertava uma educação baseada na vida e na pesquisa.” (Carta Capital, 31/05/2017).

Conhecemos melhor a notável natureza progressista do pensamento de Armanda, em Moraes (2013), que, citando ALMEIDA (1968) e Lourenço Filho(1978), explica que a educadora:

[...] incentivava a “criança a estudar a natureza e amar, nas suas expressões mais variadas, todos os prodígios da criação” (ALMEIDA, 1968, p. 60). Dessa maneira, a educadora concretizava uma das características da Escola Nova - a prática deveria preceder a teoria (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 163).(MORAES, 2013, p. 4).

Interessante notar que a liberdade para pensar e a observação de eventos da natureza estão na base do processo de criação, e, no entanto, mantemos como regra nossos estudantes entre paredes, com janelas gradeadas, como denuncia Tiriba (2005) que cunha, muito apropriadamente, o termo *emparedamento* para descrever essa anomalia:

As crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza (Espinosa, 1983). Mas as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para

que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural. (TIRIBA, 2005, p. 7).

Passados quase cem anos da efetivação do manifesto de 1932, constatamos que as dificuldades encontradas para transpor a barreira da desigualdade por meio do acesso a uma educação integral são grandes. Nesse sentido, as características da cultura dominante que a Escola incorpora em suas metodologias são, também, examinadas por Duborgel (1992). Em um dos quadrantes delineados em *Imaginário e Pedagogia* (1992), o pedagogo se dedica “à análise do sentido, dos modos de funcionamento e da economia das práticas da imagem na Escola.” (DUBORGEL, 1992, p. 16), e pondera que:

Encarada simultaneamente como espelho especificamente revelador das marcas de uma cultura e como ‘instituidora’ dessas marcas, a Escola é, portanto, duplamente questionada como possível instituição reprodutora (redundância e reprodução). (DUBORGEL, 1992, p. 14).

Vale ressaltar que, no tocante aos projetos pedagógicos tradicionais, elaborados por uma pedagogia tendenciosa ao mecanicismo, em perspectiva com teorias de expoentes das grandes áreas das ciências, Gilbert Durand afirma que a pedagogia escolar não conseguiu desfrutar dos avanços de estudos na área da metafísica. Referindo-se a uma trajetória que vai de Einstein a Max Plank, Durand explicita que a:

“[...] gigantesca promoção da imagem pelos processos de uma tecnologia de vídeo sofisticada, ela própria engendrada pelas repercussões práticas da revolução científica [...] não constitui avanços significativos na exploração pedagógica do potencial criativo do aluno”. (DURAND *in* DUBORGEL, 1992, p. 9).

Espaço designado para esse fim, é notório que as propostas pedagógicas limitadoras elaboradas para a Escola não concedam ao estudante o benefício da oportunidade para a introjeção, para a exploração de seu repertório imaginário,

para uma consequente troca de experiências, o que poderia resultar em produções criativas como repercussão desse processo.

1.3 A civilização da imagem e a nova retórica

Compreendemos, com o exposto, que o iconoclasmo social é histórico, atinge o sistema educacional e, em plena civilização da imagem, se utiliza de uma onipresente e densa camada de representações visuais digitais anônimas.

A respeito desse fenômeno, apresentamos neste trabalho a contribuição de Guy Debord (2003), pensador marxista francês crítico de nossa sociedade orientada, em grande medida, pelas intimações das produções visuais, sobre a qual afirma que:

A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhes apresenta. (DEBORD, 2003, p. 19).

De fato, o impacto da imagem na vida social contemporânea vem sendo debatido há décadas, e o interesse científico por esses canais de comunicação visual cresce na proporção em que, por intermédio da tecnologia da informação, eles impregnam progressivamente nosso meio e nos são inescapáveis. A propósito das relações entre retórica e publicidade, Martine Joly (1999), que se baseia em Barthes – semiólogo francês que pensou “o mecanismo de funcionamento da imagem em termos de retórica” (JOLY, 1999, pg. 85) – e em Jacques Durand – autor de *Rhétorique et Publicité* – para suas reflexões com relação à imagem iconoclasta, explica que:

[...] facilmente encontramos em publicidade metáforas visuais, como a publicidade ao tabaco, substituindo um maço de cigarros por uma caixa de refrigerantes, pela bateria de um motor ou pelo um rádio de um automóvel, para atribuir ao cigarro, por comparação implícita, as qualidades dos objetos ausentes (frescura, divertimento, energia, etc.) (JOLY, 1999, p. 87).

Com efeito, as propagandas de cigarros que começaram a ser veiculadas pela televisão americana nas décadas de 1950 e 1960 são exemplos chocantes da força da comunicação. Por meio de imagens irretocáveis e deslumbrantes, tais campanhas – prováveis matrizes para incontáveis outras ao redor do mundo – propalando mensagens singelas e inspiradoras e enaltecendo a última palavra em prazer concebida para o enlevo de mulheres e homens brancos, modernos e bem-sucedidos, paradoxalmente, beiravam ao grotesco. Emergidos da surrealidade, um bizarro cortejo de crianças, personagens de desenhos animados, donas de casas e jovens, combatentes em guerra, executivos, vaqueiros, roceiros, atletas, artistas e médicos municiaava a frente de avanço da irreprimível diligência ao consumo de cigarros na época. As peças eram desenvolvidas para embevecer o telespectador por meio do clamor à Natureza, às obras de arte, aos artigos de luxo, e à beleza e ao vigor físicos, e conformadamente, adestrar e apaziguar o ego com recompensas por meio dos apelos das repetitivas veiculações de peças publicitárias milionárias. Por analogia, podemos compará-las às de bebidas alcoólicas que patrocinaram as Olimpíadas de Tóquio, em 2021.

Efetivamente, a propaganda é um dos pontos de estudo de Lucia Santaella (2012), professora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), em livro dedicado à compreensão da imagem para um uso mais racional desse material na escola. Santaella (2012) explica os esquemas de “sedução, sugestão e persuasão” das imagens publicitárias e afirma que, “Aprender a ler as estratégias utilizadas pela linguagem da publicidade significa adquirir a capacidade de enxergar nas suas entrelinhas e nos seus subtextos os mecanismos pelos quais ela fiska o nosso desejo.” (SANTAELLA, 2012, p.138).

Assim, considerando os conceitos de desvalorização da imagem e seu potencial pedagógico, tendo como base os autores aqui mencionados, este trabalho busca fortalecer a premissa da conscientização da imagem como um texto

comunicativo passível de leitura e interpretação, tendo como foco a educação infantil.

1.4 Um novo pensamento pedagógico

O desejo por colaborar com uma nova mentalidade que prime por compreender os mecanismos do imaginário e centralize esforços na natureza criativa do estudante não deve, contudo, ser abandonado, ao contrário, deve resistir em pesquisas de cunho humanista como a que pretendemos apresentaraqui. Nessa direção, Gilbert Durand ressalta a importância dos estudos da linguagem dos materiais infantis realizados por Duborgel (1992), e afirma que a pesquisa do pedagogo suscita “Uma Ciência onde se encontram em pé de igualdade, sem, no entanto, se confundirem, a audácia da imaginação científica e a paixão pelo devaneio, numa aventura comum que é a da criação.” (Durand *in* DUBORGEL, 1992, p. 11). Na perspectiva educacional, a paixão pela abstração de que fala Gilbert Durand, significa proporcionar ao estudante a possibilidade de “soltar o imaginário [...] nos imemoriais devaneios dos poetas, escritores, pintores, arquitetos, escultores e músicos, cujas obras, em conjunção e em contraponto, constituem a sinfonia de uma cultura.” (Durand *in* DUBORGEL, 1992, p. 10). Nas palavras de Durand (Durand *in* DUBORGEL, 1992), percebemos que, correlata à Natureza em relevância no que tange educação do imaginário, o papel da Arte e de suas aplicações na infância, em brincadeiras com formas, texturas e cores, vai muito além de estimular criação artística, que por si só, já representaria um extraordinário exercício de expressão de identidade. Ela é, igualmente, de vital importância no favorecimento de elaborações científicas, também, como nos mostra Santos (2010) a seguir:

O sistema da arte é uma forma de conhecimento por meio do qual é acionado o raciocínio lógico, a imaginação, a pesquisa e a análise sistematizada. Por isso, a arte apresenta um caráter inovador, muitas vezes, vinculando-se às invenções científicas. Sua contribuição para

a História humana, ao ser veículo do questionamento, da emoção, de reflexão, ou, ainda, um dos meios na representação de crenças, ideias e pessoas, é, também, um procedimento para reflexão. (SANTOS, 2010, p.21).

O educador também explica o papel da Arte como operadora de um processo de refinamento do imaginário que auxilia o aluno na construção de suas próprias leituras do mundo. Santos (2010) nos faz compreender que o objetivo geral da leitura de obras de arte consiste em valorizar a expressão individual do aluno e desenvolver sua percepção visual e imaginação criadora para que ele se sinta um indivíduo integrante da cultura.

Para desenvolver a percepção visual e a imaginação criadora dos alunos é preciso ampliar o seu repertório de leitura e construção da imagem do mundo, através das imagens de obras de arte; e, para tal, a visita orientada a museus e galerias de arte deve ser incentivada nas escolas. É importante apresentar a obra de arte como objeto significativo, vinculado às leituras de mundo do artista, em um determinado tempo, lugar e espaço. (SANTOS, 2010, p.59).

Salientando o potencial metafórico da Arte e seu lugar na educação do imaginário, assim como no debate pedagógico, por se tratar de um importante agente na comunicação contemporânea, Araujo e Teixeira (2009) exprimem suas ideias mencionando Gilbert Durand:

[...] pensamos que compete à pedagogia do imaginário, mediante a reabilitação da retórica, criar condições para acedermos às produções do imaginário, muito particularmente através dos estudos literários e artísticos, visto que Gilbert Durand considera crucial que a obra de arte volte a encontrar um estatuto antropológico conveniente no museu das culturas, na sua qualidade de *hormônio e de suporte da esperança humana*. (ARAUJO/TEIXEIRA, 2009, p.12).

De fato, Durand (2012) exalta a revitalização da retórica como ferramenta para a correção do positivismo quando afirma que “no seio do puritanismo racionalista e dessa cruzada para a “desmistificação”, a potência fantástica dá a volta à exclusão objetivista por uma dialética vingadora.” (DURAND, 2012, p. 428). A

propósito, compreende-se por “culto pela desmitificação objetiva” (DURAND, 2012, p. 429) a tentativa do cartesianismo em cercear a subjetividade. Contudo, para Durand, pela “exaltação das mais elevadas formas de arte” pode-se pleitear, “anarquicamente, os direitos a uma imaginação plena.” (Idem). E no seio dessa imaginação, responsável pelas verdadeiras façanhas do imaginário, está a imagem simbólica, cuja gênese é explicada por Durand (2012) em sua teoria de trajeto antropológico.

Baseado na lógica *a priori* da construção do conhecimento desenvolvida por Jean Piaget para explicar os primórdios da representação simbólica, Durand explica que o epistemólogo suíço:

[...] consagra toda a terceira parte de uma longa obra para mostrar, a partir de observações concretas, a ‘coerência funcional’ do pensamento simbólico e do sentido conceitual, afirmando assim a unidade e solidariedade de todas formas de representação.” (DURAND, 2012, pag. 30).

Gilbert Durand (2012) explica que as imagens primordiais que formam nossa identidade são criadas em decorrência da “incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2012, p. 41). Desse trânsito imaterial, a partir de imagens constituintes de raízes arquetípicas afins, são configurados dois regimes de imagens, o diurno, formado por elementos representativos de luta, competitividade, conquista e poder, característico do racionalismo contemporâneo contido no mito de Prometeu; e o noturno, aquele da introspecção, do sonho, das metáforas, e da fantasia. Por razões didáticas, o detalhamento dos regimes de imagem fundamentos pelo antropólogo será exposto na parte final deste trabalho ao tratarmos dos elementos gráficos preponderantes do livro a ser analisado, dos arquétipos substantivos relacionados a esses elementos e dos adjetivos atribuídos a eles, de acordo com a nomenclatura utilizada pelo autor.

Assim, considerando esses dois regimes de imagens, compreendemos que a excelência do imaginário é determinada por uma harmonia entre eles e que a repressão exercida pela cultura ocidental, impregnada de simbolismo ideológico

positivista, termina por causar um desequilíbrio entre essas duas grandes constelações simbólicas. Um melhor equilíbrio entre elas presume uma tentativa de harmonizar o pensamento poético e o concreto.

Baseado nessa arquetipologia, Durand formula uma classificação isotópica das imagens, da qual faremos uso para o trabalho de leitura e interpretação das ilustrações do livro de Ciências que nos propomos a realizar.

Assim, incorporando ações que resistam ao ensino tradicional, mais especificamente ao de Ciências, área de ensino desta dissertação, mencionamos, a seguir, iniciativas que subvertem a dureza do currículo voltado para a criança pequena. Trata-se da coletânea 'A Criança e o Ensino de Ciências: pesquisas, reflexões e experiências', na qual, os educadores que colaboraram com a publicação, organizada por Silvia Alicia Martínez (2014), praticam: o comprometimento com a oportunização de liberdade para que as crianças se expressem e interajam, de maneira lúdica, com os conhecimentos científicos e "tenham acesso a fontes de informação diversificadas e de boa qualidade que permitam que a criança construa conhecimentos referentes a assuntos científicos." (Domingues, 2014, p.p. 21 a 45); "O desenvolvimento de atividades práticas e experimentais com crianças de quatro a seis anos", explorando seu espírito investigativo, e a ponderação "sobre a postura do educador diante da curiosidade das crianças e a potencialidade do ensino de Ciências no segmento focalizado, quando articulado com a Literatura e a ludicidade." (Salomão; Pereira, p.p. 46 a 72, 2014); a defesa de "uma ciência dos alunos, questionadora e dinâmica e não uma ciência dos cientistas." (Ribeiro; Pereira; Sánchez, pag. 73 a 96, 2014); a exploração de instrumentos, como o microscópio e a lupa, "que possibilitam a observação de imagens ampliadas, entendendo-os como importantes recursos didáticos na sala de aula." (Reis; Jannuzzi; Callai, p.p. 97 a 113, 2014); o acesso ao "universo das instituições culturais, como os museus de Ciências, principalmente aqueles voltados para as crianças pequenas, e analisam sua importância educativa." (Iszlaji; Marandino, p.p. 114 a 139, 2014); a "contribuição com a problemática da educação alimentar e nutricional" (Pinho; Martínez, p.p. 140 a 168, 2014) da criança; o "diálogo possível e necessário com a história e cultura afro-brasileira e indígena", com o objetivo de cumprir, assim, com determinações legais. (Dias; Reis, p.p. 169 a 194,

2014); a contribuição com “o debate sobre questões étnico-raciais na escola a partir do tema do corpo humano” (MORAES; SALOMAO, p.p. 195 a 218, 2014), indo além de sua dimensão biológica, “considerando seus aspectos históricos, culturais e sociais” (IDEM), despertando, assim, “a consciência negra nas crianças, cooperando para a construção da identidade e para o debate de questões étnico-raciais junto às crianças.” (Idem); a discussão sobre “a forma como o tema “corpo humano” é tratado nas aulas de Ciências, problematizando a fragmentação e a mecanização do tema.” (FONSECA; RAMOS; ALMEIDA, p.p. 219 a 242, 2014); um mergulho

“[...] no cotidiano da escola e das crianças desde abordagens propositivas de ensino de ciências, que levam a “desnaturalizar” a própria sala de aula e a tarefa investigativa da/na educação infantil, desde uma perspectiva que aborda a escola como espaço de descoberta e de cidadania.” (CARMO, 2014, p.p. 19 e 20).

A experimentação e o aprendizado junto aos alunos, também, é tema relevante em Carmo (2014), assim como a descoberta das coisas do “mundo ao redor” (CARMO, 2014, p.p. 19 e 20), atividades nas quais “as crianças, principalmente as de menor idade, sentem curiosidade sobre o mundo e aprendem através das brincadeiras, dos jogos, de caminhadas” (Idem), e por fim, a formulação de perguntas que levam “os alunos a investigar, analisar, criar, propor hipóteses, experimentar, descobrir e comunicar” (Idem) o desenvolvimento de “competências e atitudes que caracterizam o pensamento reflexivo” (Idem), possibilitando “à criança entender que o mundo natural não pode ser dissociado do mundo social.” (Idem).

Encerrando esta seção sobre iniciativas progressistas no ensino de Ciências para a criança pequena, trazemos para esse raciocínio CAIMAN e LUNDEGARD (2017) que preconizam a invenção, a antecipação e a exploração de problemas relacionados à Ciências e sustentabilidade, que sejam importantes para elas. Para os pesquisadores da Universidade de Stockholm, a imaginação é um processo situado, aberto e sem roteiro, que pode florescer sem recomendações ou sugestões de adultos.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Por tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, ela será desenvolvida no formato de um estudo de caso que, de acordo com Chizzotti (2000) são aqueles que, “coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.” (Chizzotti, 2000, p. 102).

Desta forma, consideramos produzir, através da coleta e registro dos dados, como aponta Chizzotti, conhecimentos sobre o uso da imagem para a criança entre dois e seis anos como elemento simbolicamente potente, no sentido de seu encantamento para a percepção de fenômenos da Natureza.

O livro *O Mundinho Azul* (2010), escrito e ilustrado por Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, foi escolhido para a realização da pesquisa pelas justificativas que apresentaremos aqui:

1. Estar disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura, fazendo parte dos acervos complementares para alfabetização e letramento em diferentes áreas do conhecimento, conforme exhibe o portal do MEC - Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.
2. Ser destinado à criança dos primeiros anos de alfabetização;
3. Abordar o tema urgente e atual da preservação da água.

Para uma melhor compreensão da análise dos arquétipos componentes das gravuras do livro *O Mundinho Azul* – elaboradas por meio de colagens de papéis coloridos desenhados e cortados pela autora – decidimos descrever cada página do material; isso, também, tanto em decorrência da burocracia dos direitos autorais envolvida na inclusão destas imagens em publicações futuras, como na possibilidade de experimentar uma estratégia alternativa e desafiadora que é a descrição/leitura de uma imagem. Testei com o grupo de pesquisa, familiares e

outros colegas a recepção das descrições das gravuras de cada uma das páginas do livrinho, os quais desenharam o que imaginaram através da leitura da descrição das imagens, como apresentadas a seguir:

DESCRIÇÃO DA CAPA. Um globo azul claro, sob a forma simplificada de uma cabeça humana com olhos ovais pretos lisos, e lábios finos, vermelhos e sorridentes, é circundado por uma série de gotas estilizadas, de mesmo tamanho, em diferentes tons de azul, dispostas lado a lado sobre um fundo circular azul médio que circunda o globo. Acima desse círculo, acompanhando seu contorno, lê-se, em letras garrafais azul médio, o título do livro *O Mundinho Azul*, enquanto, abaixo dele, em azul médio e letras garrafais menores, porém iguais às do título, acompanhando o contorno do globo, o nome completo da autora. O conjunto de traços circulares monocromáticos em azul que compõe a figura está disposto no centro da capa azul celeste e quadrada da publicação.

DESCRIÇÃO CAPA 2. Azul celeste, lisa.

DESCRIÇÃO DA PÁGINA 1. Idêntica à capa.

DESCRIÇÃO DA PÁGINA 2. Amarelo claro, lisa, contendo os dados técnicos do livro ocupando a esquerda da página; à direita, lê-se em recortes coloridos, letra a letra, 'com arte da autora'.

DESCRIÇÃO PÁGINA 3. Um globo terrestre azul claro, humanizado com olhos azuis escuros lisos, e lábios finos, vermelhos e sorridentes, é ornado, em sua superfície, por três árvores estilizadas verdes, esparsos tufo de grama em tons de verde e algumas flores de cores diferentes. Na parte acima do globo, três pássaros estilizados de cores marrom e amarelo fazem um sobrevoo. O conjunto está disposto no centro da página quadrada azul claro.

DESCRIÇÃO PÁGINA 4. Corpos celestes de cores diferentes (uma lua, quatro planetas, e três estrelas) estão dispostos sobre um plano de fundo azul escuro.

DESCRIÇÃO PÁGINA 5. Um globo terrestre azul claro, humanizado por olhos azuis escuros e lisos, e lábios finos, vermelhos e sorridentes, circundado por dois planetas

e duas estrelas de cores diferentes, é ornado, em sua superfície, por três árvores verdes, cinco flores e três tufo de grama de cores diferentes. O conjunto está disposto no centro da página quadrada azul escuro.

DESCRIÇÃO PÁGINA 6. Sobre o fundo amarelo gema da página quadrada, no lado superior esquerdo, está disposto um grande sol laranja ornado por raios solares em forma de traços, enquanto na parte debaixo da página, um corpo d'água azul claro retangular com a superfície ondulada, que começa à direita da página indo até quase a sua extremidade esquerda, ostenta, em sua superfície, uma seta indicativa vermelha apontando para cima.

DESCRIÇÃO PÁGINA 7 (complemento da página 6). Chuviscos provindos de uma nuvem azul médio, tipo algodão, caem sobre um morro verde que, projetando-se da direita até a extremidade esquerda da página quadrada, encontra-se, nessa extremidade, com um pequeno corpo d'água azul claro. Na parte debaixo, no meio da página, uma seta vermelha aponta para a esquerda, enquanto outra seta vermelha, apontando para a direita, se localiza do lado esquerdo da nuvem.

DESCRIÇÃO PÁGINA 8. Duas meninas brancas idênticas, posicionando-se uma em cada lado da página, de perfil, sustentam, com um braço cada, ligeiramente arcados para cima, uma grande gota azul clara, desproporcional a elas em tamanho. Concebidas de forma simplificada, as meninas, são formadas por cabeça, olhos azuis escuros lisos, e lábios vermelhos, finos e sorridentes. Uma menina porta um vestido verde, a outra, um vermelho, e a composição está disposta sobre o fundo laranja liso da página quadrada.

DESCRIÇÃO PÁGINA 9. Sobre o fundo laranja liso da página, dentro de três quadrados são retratadas diferentes cenas da Natureza. Três ondas azul médio e dois peixes coloridos adornam a metade de cima, azul clara, do primeiro quadrado, localizado no canto superior esquerdo da página quadrada; na sua metade de baixo, amarela, estão dispostos um baldinho de praia e uma pazinha entre esparsas representações de montinhos de areia, na cor mostarda. No segundo quadrado, ao lado do primeiro, sobre um fundo amarelo claro, um corpo d'água azul claro corta a cena, na diagonal, do canto direito superior até o canto esquerdo inferior da imagem.

Às margens desse corpo d'água estão distribuídos de forma esparsa três tufo de grama verde, uma borboleta e duas flores de cores diferentes. No terceiro quadrado, abaixo dos anteriores, ocupando o centro da página, sobre um fundo verde, há um corpo d'água, com formato orgânico, circundado por três tufo de grama verdes e três flores coloridas.

DESCRIÇÃO PÁGINA 10. Sobre um plano de fundo verde liso, uma grande gota azul ocupa o centro da página.

DESCRIÇÃO DA PÁGINA 11. Sobre um plano de fundo verde liso uma pequena gota azul ocupa o centro da página.

DESCRIÇÃO PÁGINA 12. Sobre um plano de fundo amarelo claro liso, três círculos de cores diferentes retratam cenas do dia a dia. No primeiro, localizado na parte de cima, no centro da página quadrada, uma figura humana branca, mostrada de perfil, formada apenas por cabeça, olhos azuis escuro lisos, lábios vermelhos, finos e sorridentes, de braços estilizados, sem mãos, ligeiramente arcados para cima, leva à altura da boca, com o braço direito, um copo amarelo; no segundo círculo, abaixo do primeiro, à esquerda, debaixo de um chuveiro ligado, uma figura humana idêntica à anterior, mas, aqui, mostrada de frente, com os braços na mesma posição que a menina do primeiro círculo, ostenta um pequeno objeto que se assemelha a uma esponja de banho na extremidade do braço direito; no terceiro, ao lado do segundo, outra figura humana com rosto igual ao das meninas anteriores, olha de frente, com os dois braços arcados, em paralelo, para baixo, que tocam as gotas que saem do que assemelha a uma torneira aberta de uma pia.

DESCRIÇÃO DA PÁGINA 13. Sobre um plano de fundo amarelo liso, três círculos de cores diferentes retratam cenas do dia a dia. No primeiro círculo, localizado na parte de cima, no centro da página, uma figura humana branca, de frente, formada por cabeça, olhos azuis escuros, lisos, lábios vermelhos finos e sorridentes, de braços estilizados abertos, sem mãos, ligeiramente arcados para cima, aparece diante de um regador e um vaso com planta sobre uma bancada; no segundo círculo, abaixo do primeiro, à esquerda, uma figura humana idêntica à anterior em forma e posição, mostra, na extremidade de um braço, uma escova de dentes, e na

do outro, um tubo de pasta de dentes; no terceiro círculo, ao lado do segundo, uma figura humana igual às duas anteriores em forma e posição, segura uma colher diante de uma panela.

DESCRIÇÃO PÁGINA 14. Sobre um fundo liso verde, quatro círculos de cores diferentes, distribuídos na forma de ziguezague da esquerda para a direita, no centro da página quadrada, representam relógios, com ponteiros de hora e minuto, marcando horas diferentes.

DESCRIÇÃO PÁGINA 15. Idêntica à página 14, exceto pelos relógios que marcam horários diferentes.

DESCRIÇÃO PÁGINA 16. Sobre um plano de fundo azul celeste liso, num grande quadrado de cor creme, cruzado por um 'X' vermelho, está disposta uma torneira verde de onde sai um pingo d'água azul. A composição ocupa o centro da página quadrada.

DESCRIÇÃO PÁGINA 17. Sobre o plano de fundo azul celeste liso, num quadrado amarelo cruzado por um 'x' vermelho, estão dispostos vários corpos d'água azuis celeste, de formato orgânico, pequenos, em meio aos quais se vê garrafas e contêineres de diferentes cores.

-DESCRIÇÃO PÁGINA 18. No centro do plano de fundo amarelo liso da página quadrada, um grande círculo azul claro comporta, em sua metade superior, nuvens em dois tons diferentes de azul; na metade inferior do círculo, uma menina branca, formada por cabeça, olhos azuis escuros, lisos, lábios finos, vermelhos e sorridentes, está de pé. Mostrada da altura dos joelhos para cima, ela tem braços estilizados, sem mãos, ligeiramente arcados para cima, e, próxima a uma lata de lixo vermelha, ostenta, na extremidade do braço esquerdo, uma latinha verde.

DESCRIÇÃO PÁGINA 19. Contrapondo com um plano de fundo amarelo liso da página quadrada, um grande recorte com formato de coração vermelho abriga em seu interior animais marinhos (um polvo, uma estrela do mar, dois peixes e um caranguejo) de diferentes cores, humanizados com olhos azuis escuro lisos e lábios vermelhos finos e sorridentes.

DESCRIÇÃO DA PÁGINA 20. Sobre um plano de fundo amarelo liso, quatro meninas brancas, idênticas em feições, traços físicos e na posição que ocupam na imagem, aparecem, de pé, lado a lado ocupando o meio da página quadrada. Formadas por cabeça, olhos azuis escuros e lisos, lábios finos, vermelhos e sorridentes, braços abertos, sem mãos, ligeiramente arcados para cima, pernas e pés, as meninas portam vestidos de cores diferentes.

DESCRIÇÃO PÁGINA 21. Inversão simétrica da página 21.

DESCRIÇÃO PÁGINA 22. Sobre um fundo vermelho amarronzado liso, uma coluna feita com pequenas nuvens em diferentes tons de azul aparece do lado esquerdo, de cima a baixo da página quadrada. A direita dessa coluna é ocupada margeando o texto que ocupa todo o lado direito do restante da página.

DESCRIÇÃO PÁGINA 23. Inversão simétrica da página 22.

DESCRIÇÃO DA PÁGINA 24. Sobre um fundo amarelo mostarda liso, uma estreita coluna de gotas, em diferentes tons de azul, aparece do lado esquerdo, de cima a baixo da página quadrada. Ao lado desta coluna, na parte superior, encontra-se a foto da autora em primeiro plano.

DESCRIÇÃO DA TERCEIRA CAPA. Azul clara, lisa.

DESCRIÇÃO DA QUARTA CAPA. Sobre um plano de fundo azul claro, um grande círculo azul médio, contendo um texto ocupa o centro da página quadrada, cujas margens superior e inferior são moldadas por uma faixa azul médio decorada em seu interior com gotas em variados tons de azul, de mesmo tamanho, dispostas lado a lado.

Imprescindível para a análise que realizaremos, identificamos os elementos gráficos preponderantes da publicação. Eles nos servirão de parâmetro para determinarmos, de um modo geral, a que regime de imagem as ilustrações do livro se relacionam. Sendo assim, a grandeza de cada elemento gráfico foi medida com o auxílio de uma calculadora de porcentagem online, levando em consideração a

quantidade de páginas em que eles aparecem, tendo em vista o número total de páginas do livro.

46,43% - gota

39,29% - corpo humano fragmentado

39,29% - olhos

39,29% - lábios

35,71% - cabeça

21,43% - braços

17,86% - globo terrestre

14,29% - figura feminina

14,29% - pernas

10,71% - pés

14,29% - corpo d'água; espaço sideral; objetos diversos; onda; vestido.

10,71% - flor; tufo de grama.

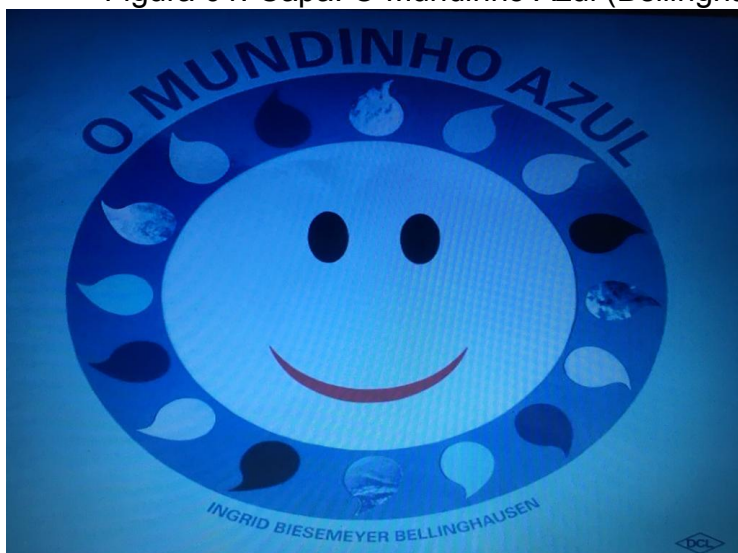
07,14% - árvore; céu; estrela; lixo; lua; planetas; relógio; seta indicativa; sinal de proibido.

03,57% - animal marinho; areia; borboleta; brinquedo; chuva; montanha; nuvem; pássaro; planta de vaso; raio de sol; sol.

CAPÍTULO III – A ANÁLISE

3.10 Mundinho Azul com relação aos arquétipos substantivos correlatos às suas ilustrações.

Figura 01: Capa. O Mundinho Azul (Bellinghausen, 2010)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfenas.

Elementos basais em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (2012), os arquétipos substantivos identificados e discriminados a seguir, nos ajudam a determinar seu estatuto imagético, de acordo com a classificação isotópica das imagens fundamentadas por Gilbert Durand: A clareza; o azul celeste; agigantização; os contornos nítidos; a fragmentação; a forma de olho; o corpo humano em linhas e círculos; o geometrismo; a simetria; as imagens em pares; a simetria invertida. Vejamos, a seguir, como esses elementos se associam aos cenários apresentados por *O Mundinho Azul*:

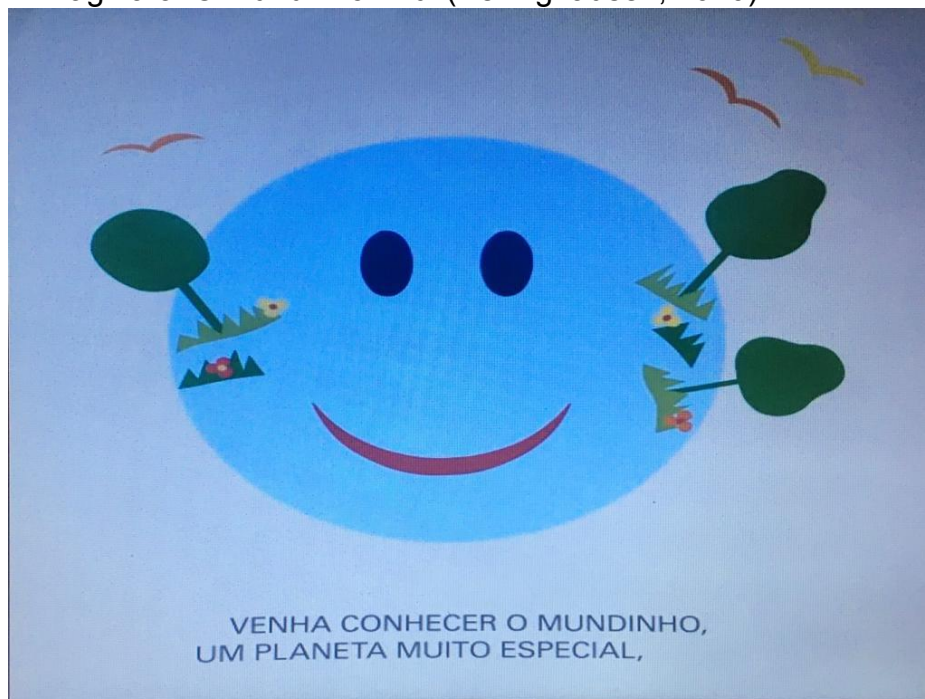
Quanto à clareza e limpidez, uma observação mais objetiva no sentido de identificar a simbologia contida nas imagens de *O Mundinho Azul* sob a perspectiva da educação do imaginário, de Gilbert Durand, revela a natureza luzente de suas

ilustrações. Para o antropólogo, essa qualidade clara e vibrante é uma atitude de oposição aos símbolos tenebrosos das trevas, uma vez que, estamos a falar de um regime de imagens que se caracteriza pela adoção de atitudes antagônicas. Durand explica, baseado nas observações de Bachelard, que:

[...] este isomorfismo aparece aos olhos do psicólogo quer em pessoas normais que descrevem automaticamente horizontes luminosos na prática da elevação imaginária, horizontes 'deslumbrantes', de 'azul-celeste e dourado', quer em psicóticos, nos quais os processos de gigantização imaginária se acompanham sempre de 'luz implacável... brilhante... que cega... impiedosa'" (DURAND, 2012, pag. 146).

Com relação às religiões, Durand afirma que a maior parte delas reconhece "igualmente esse isomorfismo do celeste e do luminoso." (Durand, 2012, pag. 146).

Figura 2: Página 3. O Mundinho Azul (Bellinghausen, 2010)

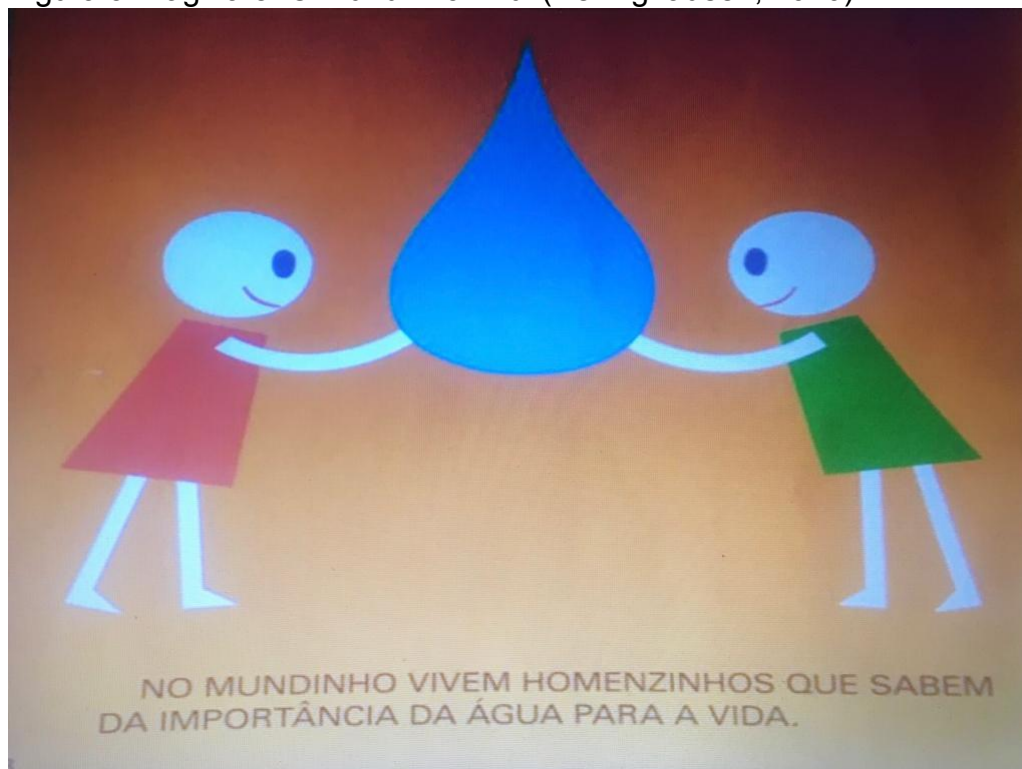


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfenas.

A gigantização é uma característica que pode ser notada ao longo de toda a obra a começar por seu tamanho (A.30cm. L.30cm), maior que o das publicações da

mesma categoria pesquisados⁵. Essas proporções são maiores, também, do que as mais comuns utilizadas nos mercados editoriais no Brasil, nos Estados Unidos e no Reino Unido⁶. Assim, em decorrência do grande porte do livro, os componentes gráficos que constituem seus cenários, formados, relativo ao número de páginas, de poucos elementos, se sobressaem, também, por seu tamanho grande. Para Durand, a gigantização, característica das estruturas esquizomorfos, ou heróicas, dentro da polaridade diurna das imagens, “constela rigorosamente com as imagens da luz e com a nitidez anormal das formas”. (DURAND, 2012, pag. 136).

Figura 3: Página 8. O Mundinho Azul (Bellinghausen, 2010).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfenas

⁵Livro Musical Dinossauros Incríveis. Amy Bradford. A.27.50cm. L.28.00cm;
 Eu sou assim e vou te mostrar. Heinz Janisch. A.20cm. L.20cm;
 O banho do Caco. Tatá. A. 18cm. L. 25cm;
 Amoras. Emicida. A.20,5cm. L.20,5 cm;
 O livro perigoso. Tim Warnes. A.28cm. L.24.5cm.

⁶Segundo o blog "o capista - Livros: tamanhos e formatos mais comuns", O formato 200 x 200 mm, é um formato quadrado, muito usado — mas, não exclusivamente — para livros infantis de diversas faixas etárias.

Os contornos nítidos característicos de todos os elementos gráficos do livro estão associados à inteligibilidade e à limpidez e podem ser interpretados, em Durand (2012), como traços marcantes do regime filosófico da separação e da dicotomia. Durand (2012) recorre a Minkowski para explicar que o racional “discerne e separa, e por isso os objetos, com seus contornos nítidos, ocupam na sua visão do mundo um lugar privilegiado. Assim, chega à precisão da forma...”. (DURAND, 2012, pag. 185).

Figura 4: Página 13. O Mundinho Azul (Bellinghausen, 2010).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfenas.

O corpo humano fragmentado é típico da descrição esquizomorfa, onde o pensamento leva o sujeito ver “apenas a cabeça, o pescoço e os braços.” (DURAND, 2012, pag. 186). Quanto a isso, Durand acrescenta, ainda, que “termos como ‘cortado, separado, partido, divido em dois, fragmentado, com falhas, despedaçado, roído, dissolvido’” (Idem), evidencia o complexo heroico. O recurso da fragmentação do corpo humano é observado utilizado em 39,29% do livro. Nessa direção, o corpo humano em linhas e círculos, ligado à ideia de fragmentação do

corpo humano, a esquematização das “pessoas como pontos e círculos” (DURAND, 2012, pag. 188), é observada em 100% das figuras humanas representadas na publicação. Olhar, intrinsecamente ligado à cabeça, se destaca como o segundo elemento mais utilizado no livro, presente em 39,29% de suas páginas. Quanto a isso, Durand (2012) recorre a Desoille.⁷ para explicar que “o olhar seria o símbolo do julgamento moral, da censura do superego, enquanto o olho não passaria de um símbolo enfraquecido, significativo de uma vulgar vigilância.” (DURAND, 2012, pag. 151). Por este caminho, o antropólogo acrescenta, também, que “o superego é, antes de tudo, o olho do Pai, [...] o olho do rei, olho de Deus, em virtude da ligação profunda que a psicanálise estabelece entre o Pai, a autoridade política e o imperativo moral.” (DURAND, 20132, pag. 152).

Figura 5: Página 20. O Mundinho Azul (Bellinghausen, 2010).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfenas.

⁷Robert Desoille. França.1890/1966. Psicoterapeuta.Sorbonne e École Centrale de Lille. Conhecido por seus estudos sobre sonhos acordados. Influenciado por Sigmund Freud, Carl Gustav Jung. Membro do Partido Comunista Francês. Teorização pavloviana. <https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Desoille> Acesso em: 20.06.22.

O geometrismo, a simetria, a simetria invertida e as imagens mostradas em pares é um estilo que se destaca, de sobremaneira, em toda a arte do livro, sendo identificado como um aspecto marcante do cartesianismo. Segundo Durand, “a sede por representações geométricas, especialmente de simetria”(DURAND, 2012, pag. 188), deve ser considerada como parte da estrutura esquizomorfa, denotando o pensamento antitético. Para Durand, trata-se de um pensamento conflituoso entre o ser e o mundo, com predisposição para o racional, levando “em todas as circunstâncias a antítese eu-mundo” (Idem).

Durand explica, ainda, que “essa fundamental atitude conflitual invade todo o plano da representação e as imagens apresentam-se aos pares numa espécie de simetria invertida” (DURAND, 2012, pag. 188), que seria, baseado em Minkowski, uma atitude de radical oposição. Vale acrescentar que, para Durand, “o geometrismo exprime-se por um primado da simetria, do plano, da lógica mais formal na representação e no comportamento.” (Durand, 2012, pag. 187).

Figura 6: Página 19. O Mundinho Azul (Bellinghausen, 2010).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfenas.

Assim como os arquétipos substantivos que exploramos no item anterior, adjetivos como puro, divino, imóvel, sólido e rígido, situados pela pedagogia do imaginário dentro das estruturas heroicas, são facilmente identificados nas ilustrações de O Mundinho Azul.

3.2A associação dos elementos gráficos de O Mundinho Azul com as categorias basais da representação simbólica.

Como proposto no capítulo 1, por motivos metodológicos nos deteremos a dissertar mais detalhadamente nesta subseção a respeito dos regimes de imagens fundamentados por Durand e os atributos relacionados à imagem de cada um desses regimes. Assim, justificaremos mais claramente a classificação e a leitura e interpretação das ilustrações de O Mundinho Azul que estamos realizando.

Para a sua classificação de imagens, Durand se baseia nos domínios da motricidade onde, fundamentado em Desoille⁸ encontra as “metáforas de base”, essas grandes categorias vitais da representação.” (DURAND, 2012, pag. 47). O antropólogo acrescenta que “é à reflexologia detchereviana que iremos buscar o princípio da nossa classificação e a noção de ‘gestos dominantes’” (Idem). Nesta direção, baseado nos estudos da Escola de Leningrado, Durand afirma que das estruturas inatas, dos três movimentos reflexos, se desenvolvem as atividades imaginativas das quais se originaram as formas essenciais que conhecemos hoje. Essas formas estarão discriminadas mais adiante, neste capítulo, onde serão contrapostas com os arquétipos componentes do livro de ilustrações em análise.

⁸No nível teórico, Desoille foi influenciado primeiro por Sigmund Freud, depois por Carl Gustav Jung e, finalmente, após sua adesão ao Partido Comunista Francês, ele se limitou a uma teorização pavloviana.

Para Durand, do gesto reflexo postural, relacionado à posição ereta do ser humano, é formado o Regime Diurno de imagem. São estruturas que o autor classifica como heróicas, ou esquizomorfias, das quais as “armas de combate contra o destino” (DURAND, 2012, pag. 121) são representantes, como a espada e o cetro. Por esta razão, o Regime Diurno da imagem define-se, de uma maneira geral, como regime da oposição ou antítese, separação e queda. Veremos que neste regime imperam, por sua característica de alerta, a clareza, a nitidez e a descomplicação, características marcantes das ilustrações de *O Mundinho Azul*.

Ao gesto digestivo Durand atribui o Regime Noturno da imagem, classificado como estruturas místicas, ou antifrásicas, tendo os objetos continentais, como a taça, como representantes. Para o autor, nesta polaridade existe uma suavização dos símbolos ligados ao destino inevitável do homem, que é a morte. Inversamente ao Regime Diurno, a queda converte-se em descida, e o abismo, como exemplo, em berço. Assim, Durand postula que “ao regime heroico da antítese vai suceder o regime pleno do eufemismo. Não só a noite sucede ao dia, como também, e, sobretudo, às trevas nefastas.” (DURAND, 2012, pag. 194). Relacionados a essa polaridade da imagem estão os atributos considerados contrários àqueles ligados ao Regime Diurno da imagem, ou seja, para citar alguns exemplos, a miniaturização, o realismo sensorial, a problematização e o íntimo, os quais, em nossa análise, não pudemos identificar na arte de Bellinghausen (2010).

O terceiro gesto, o copulativo, “com os seus derivados motores rítmicos” (DURAND, 2012, pag. 443), está relacionado “uma cosmologia sintética e dramática na qual se reúnem as imagens do dia e as figuras da noite.” (DURAND, 2012, pag. 268). Para o antropólogo, as imagens noturnas de cavidade, de bem-estar, e sua retórica de inversão, em sentido contrário à divisão, à queda que as estruturas heroicas do Regime Diurno representam, são, assim, naturalmente levadas “da quietude da descida e da intimidade, que a taça simbolizava, à dramatização cíclica na qual se organiza um mito de retorno, mito sempre ameaçado pelas tentações de um pensamento diurno do retorno triunfal e definitivo.” (DURAND, 2012, pag. 279). Sob esse raciocínio, “é assim que se passa insensivelmente do simbolismo místico da taça ao simbolismo cíclico do denário” (Idem), ou roda, ou ao simbolismo da lua, arquétipo marcante do Regime Noturno da imagem, em torno do qual gravita a sombra, o segredo, o sonho, o profundo, o misterioso, etc. Sob essa perspectiva,

mais uma vez, percebemos que as ilustrações da água trazidas por O Mundinho Azul, não se relacionam com as estruturas místicas elaboradas por Gilbert Durand.

3.3 O regime da antítese e sua influência nas imagens de O Mundinho Azul.

Representações imagéticas que refletem a desvalorização do imaginário sustentada pelo pensamento cartesiano contemporâneo, Durand inicia a explicação da polaridade diurna da imagem, justificando a qualidade de oposição e de dualidade contida nesse regime. Segundo Durand, “semanticamente falando, pode-se dizer que não há luz sem trevas enquanto que o inverso não é verdadeiro: a noite tem uma existência simbólica autônoma. O Regime Diurno da imagem define-se, portanto, de uma maneira geral, como o regime da antítese.” (DURAND, 2012, pag. 167).

Baseado em Rougemont⁹, Durand elucidava que “a dupla polarização das imagens [...] em torno da antítese luz trevas” (DURAND, 2012, pag. 67), encontrada nos “trovadores, nos poetas místicos do sufismo, no romance bretão de que Tristão e Isolda é uma ilustração e, por fim, na poesia Mística de São João da Cruz.” (Idem). Durand acrescenta que, este dualismo de inspiração herege “estruturaria toda a literatura do ocidente, irremediavelmente platônica.” (Idem). Mencionando Guiraud¹⁰, Gilbert Durand explica que, o historiador francês “mostra, também, excelentemente, a importância das duas palavras-chave mais frequentes em Valéry: “puro e “sombra”, que formam o suporte de cenário poético”. ‘Semanticamente’ esses dois termos ‘opõe-se e formam os dois polos do universo Valeriano: Ser e não ser... ausência e

⁹ Denis de Rougemont. Suíça. 1906\1985. Escritor e ambientalista. Sua obra *L'Amouret! l'Occident*, traduzida para o inglês como *Love in the Western World*; foi listada como um dos 100 Melhores Livros Não-Fictícios do Século, pela revista *National Review*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Denis_de_Rougemont> Acesso em 14.07.22.

¹⁰ Paul Guiraud. França. 1850\1907. Historiador. Membro da Académie des Sciences Morales et Politiques.

presença... ordem e desordem””. (Idem). Ressaltando a irrelevância de um terceiro incluído neste tipo de pensamento (Idem), Durand acrescenta, ainda, que:

Guiraud nota a força de polarização que possuem essas imagens axiomáticas: Em torno da palavra ‘puro’ gravitam ‘céu’, ‘ouro’, ‘dia’, ‘sol’, ‘luz’, ‘grande’, ‘imenso’, ‘divino’, ‘ouro’, ‘dourado’, etc., enquanto próximo da sombra aparecem ‘amor’, ‘segredo’, ‘sonho’, ‘profundo’, ‘misterioso’, ‘só’, ‘triste’, ‘pálido’, ‘pesado’, ‘lento’, etc. (DURAND, 2012, pag. 67)

De acordo com as máximas referenciadas acima, ao tratar do Regime Diurno da imagem - uma “grande epifania da angustia humana” (DURAND, 2012, pag. 111) – mencionando os “símbolos espetaculares” (DURAND, 2012, pag. 146), Durand explica que a psicologia contemporânea confirma o caráter singular “do azul celeste, do azul pálido” (DURAND, 2012, pag. 148). Notando o destaque que essa cor ganha na publicação infantil que estamos analisando, observamos que Durand acrescenta que, “no Rorschach¹¹ o azul é a cor que provoca menos choques emocionais, contrariamente ao preto e, mesmo, ao encarnado e ao amarelo” (DURAND, 2012, pag. 148), acrescentando que, segundo Goldstein e Rosenthal¹² “as cores frias, entre as quais o azul, agem no sentido de um ‘afastamento da excitação; o azul reúne, portanto, as condições ótimas para o repouso e, sobretudo, o recolhimento.” (DURAND, 2012, pag.148). Seguindo esse raciocínio, com relação à ênfase dada à cor azul em *O Mundinho Azul*, supostamente por tratar do elemento água, atentamos, aqui, para a variedade de cores que a água apresenta no ambiente natural.

Dentro da variedade de símbolos ascensionais, como vimos até aqui, marcados “pela preocupação da reconquista de uma potência perdida, de um tônus degradado pela queda” (DURAND, 2012, pag. 145), encontra-se “frequentemente

¹¹Teste de Rorschach. Estudo sistemático do uso do método de manchas de tinta no diagnóstico psiquiátrico, sobretudo no diagnóstico da esquizofrenia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_de_Rorschach> Acesso em: 20.06.22.

¹²K. Goldstein. O. Rosenthal. Os estudos de Innsbruck sobre campos visuais distorcidos em relação a uma teoria organísmica da percepção. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Goldstein> Acesso em: 20.06.22.

imagens de auréola [...] que tem uma face que se transforma, se transfigura em ‘halo de luz intensa’”, correlato “a do olhar” (DURAND, 2012, pag. 151), ao que Durand enfatiza:

[...] olhar que, segundo Desoille, é justamente representativo dessa transcendência psicológica a que Freud chama superego, ou seja, olhar inquiridor da consciência moral. Esta deslocação da luz do halo luminoso para o olhar surge-nos perfeitamente natural: é normal que o olho, órgão da visão, seja associado ao objeto dela, ou seja, à luz.” (DURAND, 2012, pag. 151).

Em perspectiva com a arte elaborada por Bellinghausen, os olhos são um recurso imagético que se destacam ao longo de toda a publicação, os quais, com exceção daqueles do globo terrestre da capa, feitos na cor preta, são de cor azul, incluindo, aí, os dos animais marinhos observados na página 19.

Dentre os traços típicos das estruturas esquizomórficas, características do Regime Diurno da representação, está a racionalidade. A respeito deste caráter, referindo-se a Minkowski¹³, Durand explica que:

O racional [...]compraz-se no abstrato, no imóvel, no sólido e no rígido; o movente e o intuitivo escapam-lhe. Pensa mais do que sente e aprende de maneira imediata; é frio, tal como o mundo abstrato; discerne e separa, e por isso os objetos, com os seus contornos nítidos, ocupam na sua visão do mundo um lugar privilegiado. Assim chega à precisão da forma. (DURAND, 2012, pag. 185).

Assim, refletindo sob o aspecto da racionalidade mencionado acima, podemos afirmar que às colagens elaboradas em nosso livro paradigmático faltam, de um modo geral, movimento e ação. Com respeito a isso, destaco o uso de setas indicativas utilizadas nas páginas 06 e 07, auxiliando na compreensão do fluxo da água.

¹³Eugene Minkowski (17 de abril de 1885 - 17 de novembro de 1972) foi um psiquiatra francês conhecido por sua incorporação da fenomenologia em psicopatologia e explorar a noção de “tempo vivido”. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eug%C3%A8ne_Minkowski> Acesso em: 21.06.22.

Na essência do isomorfismo das constelações de imagens do Regime Diurno, proveniente da fixação com a ideia distinguir, encontramos o geometrismo, que, conforme explica Durand, “exprime-se por um primado da simetria, do plano, da lógica mais formal na representação e no comportamento” (DURAND, 2012, pag. 187), capricho que finda, por sua vez, à “frequente gigantização dos objetos na visão esquizomórfica.” (Idem). No rastro das observações sobre as ilustrações do Regime Diurno do pensamento, ainda sobre as observações de Minkowski, Durand relata a “tendência para ver nas coisas somente o esqueleto” (DURAND, 2012, pag. 188), correlacionando essa ideia à “Geografia, onde os rios são linhas e pontos” (Idem) e à esquematização das coisas, incluindo, das “pessoas como pontos, círculos...”. (Idem).

O desejo pela decomposição refletido nas representações geométricas, especialmente na simetria é característico das estruturas esquizomorfas, “que não é mais que o pensamento por antítese.” (DURAND, 2012, 188). Segundo Durand, “essa fundamental atitude conflitual invade todo o plano da representação e as imagens apresentam-se aos pares numa espécie de simetria invertida, a que Minkowski chama a ‘atitude antitética’” (Idem). Por fim, toda a simbolização coerente com esse regime é encarada “do ponto de vista da antítese racional do sim ou do não do bem ou do mal do útil e do prejudicial...” (Idem).

Finalizando esta subseção sobre a relação das imagens de O Mundinho Azul com o Regime Diurno da imagem, consideramos oportuno apresentarmos observações complementares com respeito à simetria, enfatizada por Durand (2012). Elemento gráfico marcante da publicação, utilizado em 46,43% de suas páginas, a gota elaborada pela autora apresenta característica simétrica. Simétricas, também, são as faces humanizadas dos globos terrestres na capa e nas páginas 01, 03 e 05; é todo o cenário das páginas 08, 10 e 11, assim como o das páginas 14 e 15 que se complementam (idem, páginas 20 e 21, com destaque para a simetria dos corpos femininos); e o grande coração vermelho na página 19.

3.4 As criações do regime ilimitado do eufemismo em perspectiva com O Mundinho Azul.

No âmbito do Regime Noturno da imagem a conduta psíquica antifrásica adotada pelo ser humano diante das faces implacáveis do tempo, como visto anteriormente, numa tentativa de afugentar os ícones mortíferos de Cronos, toma outro sentido na busca por um antídoto no combate à ideia da morte na polaridade do pleno do eufemismo. Durand assevera que, “não só a noite sucede ao dia, como também, e sobretudo, às trevas nefastas.” (DURAND, 2012, pag. 194).

Em Durand (2012), compreendemos que o objetivo das constelações de imagens afins deste regime não serão os rompimentos, o radicalismo, ou as posições antagônicas, como a ascensão heróica e a queda radical, mas o assentamento tranquilo a um centro. Profundo, calmo, quente, escondido são os arquétipos atribuídos a esse regime de imagens, adjetivos que não verificamos nas ilustrações do livro que, em oposição, podemos classificar como planas e perceptíveis. Trata-se, simbolicamente falando, das “grandes deusas que, nessas constelações, vão substituir o Grande Soberano masculino e único da imaginação religiosa da transcendência.” (DURAND, 2012, pag. 200).

Assim, o Regime Noturno da imagem implica a exploração das profundezas e a entrega à fantasia. Mencionando Bachelard, Durand confirma que “é por um movimento ‘involutivo’ que começa toda a exploração dos segredos do devir.” (DURAND, 2012, pag. 200). E Desoille, ao tratar dos sonhos de descida diz que estes “são sonhos de retorno e aclimação ou consentimento da condição temporal.” (Idem). O antropólogo afirma nesse regime as ambiguidades, as precauções, a cinestesia e a visceralidade no ingresso à intimidade consigo próprio, e acrescenta que “a ascensão é apelo à exterioridade, a um para além do carnal, o eixo da descida é um eixo íntimo, frágil e macio”. (DURAND, 2012, pag. 201).

O romantismo, o surrealismo, o continente, a lentidão, o deslizamento, o bem-estar que a clemente penumbra traz são os arquétipos relacionados à polaridade noturna da imagem, os quais podemos julgar estarem ausentes da arte da autora. Neste âmbito, o gesto de engolimento que se distingue do morder, do romper, são exemplos do isomorfismo das imagens do Regime Noturno. Os valores noturnos, engrandecidos por expoentes do pré-romantismo como Goethe¹⁴, Holderlin¹⁵, Jean

¹⁴Johann Wolfgang von Goethe. 1749\1832. Polímata, autor e estadista alemão. Como escritor, foi uma das mais importantes figuras da literatura alemã^[1] e do Romantismo europeu, nos finais do século XVIII e inícios do século XIX. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Wolfgang_von_Goethe> Acesso em: 26.06.22.

Paul¹⁶ e Tieck¹⁷, estão ligados à “descida pela escada secreta, ao disfarce, à união amorosa.” (DURAND, 2012, pag. 219). Com relação a Tieck, Durand explica que o poeta “reencontra a instituição da grande inversão noturna ao dizer às fadas de ‘A taça de ouro’: ‘O nosso reino anima-se e floresce quando a noite se estende sobre os mortais, o vosso dia é a nossa noite.’” (Idem). Quanto a isso, do total das 24 páginas de *O Mundinho Azul*, somente duas retratam uma cena noturna.

O antropólogo acrescenta, ainda, que “é em Novalis¹⁸ que o eufemismo das imagens noturnas é descrito com mais profundidade”, e explica que o filósofo “percebeu bem, como os mais modernos psicanalistas, que a noite é símbolo do inconsciente e permite às recordações perdidas ‘subir ao coração’, semelhantes às névoas da noite.” (DURAND, 2012, pag. 220). Ainda em Novalis, Durand acrescenta o comovente reconhecimento do, também, poeta “quanto ao papel exorcizante da noite em relação ao tempo: ‘o tempo da luz é medido, mas o reino da noite não conhece nem o tempo nem o espaço...’” (Idem). Assim, sob o prisma da poética, constatamos que os esquemas ascensionais têm por atmosfera a luz intensa, enquanto que os da introspecção possuem uma natureza notívaga.

Com relação à integralidade dos mitos noturnos, Durand explica que em nosso mundo “o útil e o imaginativo estão inextricavelmente misturados; a alvorada de toda criação do espírito humano, teórica ou prática, é governada pela função fantástica.” (DURAND, 2012, pag. 397). Ainda sobre o atributo eufemístico da polaridade noturna da imagem, o antropólogo acrescenta que:

¹⁵ Johann Christian Friedrich Hölderlin. 1770\1843. Filósofo, poeta lírico e romancista alemão. <https://en.wikipedia.org/wiki/Friedrich_H%C3%B6lderlin>Acessado em: 26.06.22.

¹⁶ Jean-Paul Charles Aymard Sartre. França. 1905\1980. Filósofo, escritor e crítico conhecido como representante do existencialismo. Acreditava que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade. Era um artista militante, e apoiou causas políticas de esquerda com a sua vida e a sua obra.

¹⁷ Ludwig Tieck. Alemanha. 1773\1853. Poeta, romancista, crítico, tradutor e editor, fez parte do movimento do romantismo do final do século XVIII e início do XIX. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Tieck>Acesso em: 26.06.22.

¹⁸ Georg Philipp Friedrich von Hardenberg. Alemanha. 1772\1801. Mais conhecido pelo pseudônimo Novalis. Aristocrata, autor, poeta, místico e filósofo. Um dos mais importantes representantes do primeiro romantismo alemão de finais do século XVIII. Criador do motivo da “flor azul”, um dos símbolos mais duráveis do movimento romântico. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Novalis>> Acesso em 26.06.22.

“Não só a função fantástica participa na elaboração da consciência teórica, como também, contrariamente ao que pensa Lacroze, não desempenha na prática o simples papel de refúgio afetivo, ela é bem uma auxiliar da ação.”(DURAND, 2012, pag. 397).

Com o exposto, podemos supor que a simbologia da representação noturna da imagem está na base de todo o processo mental, revelando-se como uma característica oriunda do espírito e que esta função fantástica orienta totalmente o processo de racionalização da espécie humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise do discurso das ilustrações de Bellinghausen (2010) apresenta quatro principais contribuições teóricas.

Primeiramente, a de Bruno Duborgel (1992), preposto de Gilbert Durand, cujas pesquisas pioneiras relacionadas à ilustração infantil ajudaram a fundamentar as conclusões, aqui, tecidas sobre a retórica da imagem infantil. O foco na imagem de Ciências é a contribuição que oferecemos aos estudos da educação do imaginário. Assim, respondendo, como indicado no título desta defesa de dissertação, ‘para o quê educa a ilustração infantil’, verifica-se que, as imagens de Ciências de Bellinghausen (2010), incorporando traços predominantemente iconoclastas, tendem a caracterizar o racionalismo clássico. Em termos de comparação a um texto escrito, seria como um material explicativo, típico de uma aula de Ciências para a criança pequena, destinado a transmitir conteúdo.

Segundo, a de Gilbert Durand (2012), discípulo de Bachelard, que trata da educação do imaginário sob a perspectiva dos Regimes Diurno e Noturno das imagens, por ele fundamentados. Assim, identificando cada arquétipo de Bellinghausen (2010) na classificação isotópica das imagens de Durand, este trabalho de leitura e interpretação da imagem determinou o Regime Diurno das

imagens como o predominante na publicação. Para o antropólogo francês, essa polaridade da imagem favorece, principalmente, o pensamento lógico.

A terceira principal contribuição teórica que apresentamos vem da Semiótica (JOLY, 1994), disciplina que trata da organização dos sistemas de sinais que usamos para descrever o mundo. Sob essa vertente, compreendemos a importância da alfabetização visual, ainda mais urgente no contexto da utilização dos dispositivos digitais pela criança. A sintaxe da imagem visual (Dondis, 2015) nos permite compreender os modismos produzidos pela tecnologia e controlar seus efeitos.

A quarta contribuição teórica nos é trazida por Freire (1987). Consonante com o conceito de iconoclastia escolar (DUBORGEL, 1992), Freire (1987) explica a educação 'bancária' como instrumento de controle social, no contexto de uma pedagogia social restrita. Análoga a uma cartilha de iniciação para o mundo tecnológico, a imagem, domesticada, sob esta conjectura cartesiana, fora pensada no sentido de iniciar a criança no pensamento de uma sociedade da mesma natureza.

Antes de expor as reflexões sobre as colaborações práticas ao exercício docente que este trabalho oferece, permitam-nos explicar que, para um melhor encadeamento de ideias, trouxemos para esta parte da dissertação determinados dados encontrado em nossa análise de Bellinghausen (2010).

Começamos, então, com as colaborações práticas oferecidas por Duborgel (1992). Baseado nas premissas de Gilbert Durand, e de Bachelard, no que tange a importância do sonho e das metáforas para as realizações científicas, Bruno Duborgel chama a atenção para as características iconoclastas apresentadas pelas ilustrações infantis que analisara em *L'imagier Du Père Castor*; França, 1952. Para citar alguns exemplos, o pedagogo ressalta a individualização das imagens por meio de molduras, e a representação de cenas completas que, de algum modo, resumem a significação de todas as outras. Transmissoras de regras, para Duborgel (1992), tratam-se de imagens metaforicamente inférteis, avessas ao onirismo, representativas da educação tecnicista. Sendo assim, no sentido de tentarmos equilibrar, com um pouco mais de onirismo, a balança que pende para o cartesianismo, acreditamos que, na perspectiva do educador, este trabalho o auxilie

na escolha por ilustrações menos definidoras, que apresentem uma configuração mais intrigante, e incite a curiosidade naquele que a observa.

As contribuições práticas de Durand (2012) para esta pesquisa são melhor explicadas retomando a teoria do antropólogo com relação à educação do imaginário. Essa perspectiva confirma a educação do imaginário como um processo de vital importância no estímulo à descoberta do mundo e ao desenvolvimento da consciência dos desafios enfrentados no planeta. Para os autores aqui representados, de tal consciência, e por meio de um chamado interno à determinada causa, germina a imagem simbólica, que se compele a impulsionar a autoria de ideias na criança. Desta forma, entendemos que a educação do imaginário tem origem na confabulação interior provocada pela observação à Natureza e às evoluções expressas pelos quatro elementos, assim como por meio da contemplação da Arte em todas as suas expressões. Com esse perfil de imagem como referencial, realizamos a análise aos moldes de Duborgel (1992) e identificamos em Bellinghausen (2010) características iconoclastas semelhantes àquelas apontadas pelo pedagogo em sua leitura de *L'imagier Du Père Castor*, citadas no parágrafo anterior. Ainda no caminho por explicar a relevância da pedagogia do imaginário para prática do professor, nos obrigamos a resgatar teoria da desvalorização da imagem preconizada por Durand (2012). Essa limitação do potencial da imagem se explicita, em Bellinghausen (2010), no conjunto de repetições, contrastes marcantes, contornos nítidos, simetrias e elementos exatamente iguais, ou bem parecidos em forma e cor, que o material apresenta. Como exemplo disso há o elemento gota que, representado da mesma forma, na cor azul e com apenas algumas variações de tamanho e tons, aparece em quase metade das páginas da publicação. A gota e o conjunto com os elementos que representam o corpo humano – o corpo humano fragmentado, olhos, lábios, cabeça, braços, figura humana feminina, e pernas – aparecem divididos entre 85% das páginas. Contra essa proporção, o conjunto dos elementos restantes – corpo d'água; espaço sideral; objetos diversos; onda; vestido; flor; tufo de grama; árvore; céu; estrela; lixo; lua; planetas; relógio; seta indicativa; sinal de proibido; animal marinho; areia; borboleta; brinquedo; chuva; montanha; nuvem; pássaro; planta de vaso; raio de sol; sol – ocupa apenas 15% das páginas do livro. Diante disso,

conjecturamos se, a predominância desses símbolos, característicos do Regime Diurno das imagens, não tornariam as ilustrações mais informativas, definidoras, fáceis de serem reconhecidas, descritivas, referenciais e didáticas. Por estarem fechadas em suas definições, poderíamos aferir que, por isso, elas são mais compatíveis com a teoria da imagem transmissora de ideias e menos reveladora de um problema. Como exemplo disso, citamos as figuras femininas executando tarefas cotidianas, ou dando as mãos, assim como os relógios de tamanho e forma idênticos, e a cena que esquematiza o ciclo da água. Por fim, acreditamos que este viés teórico possa contribuir com a reflexão acerca da imagem como uma ferramenta capaz de desafiar o aluno, no sentido da sua criatividade. Além disso, no que se refere à prática de Ciências, esperamos que este trabalho contribua para pensarmos uma exploração mais intensa da Arte e da Natureza como recursos para tal propósito.

Para explicarmos as contribuições práticas oferecidas pela semiologia da imagem a esta pesquisa, revejamos, primeiramente, os principais pontos discutidos, aqui, por seus autores: A linguagem da imagem da publicidade e suas metáforas (JOLY, 1994); a sedução e a desconfiança inspirada pela imagem midiática e o uso racional da imagem na Escola, assim como ocorre com textos escritos (SANTAELLA, 2012); e o imperativo do alfabetismo visual, e da investigação racional da imagem (DONDIS, 2015). Diante disso, podemos considerar que a Semiótica contribui para esta pesquisa fortalecendo a ideia da imagem como possível portadora de mensagens, e difundindo a premissa da importância da leitura e da interpretação da imagem, principalmente aquela oferecida à criança.

As contribuições práticas de Freire (1987) estão em sua problematização da pedagogia tecnicista, ou, restrita, praticada no Brasil (FREIRE, 1987), quando colocadas em perspectiva com a teoria do Regime de Imagens, e da classificação isotópica de imagens, de Durand (2012). Justapostas, determinadas características plásticas da publicação de Bellinghausen (2010) denotam uma aproximação maior com a polaridade diurna da imagem, como mostrado no Capítulo de Análise. Para efeito de raciocínio, podemos acrescentar, aqui, por exemplo, duas características iconoclastas identificadas no livro: a 'padronização' e a 'hierarquização'. Elas estão

expressas na utilização de um mesmo elemento gráfico representando a figura humana ao longo de todo o livro – feminina, branca, de olhos azuis.

O resultado desta análise nos faz refletir sobre as vozes que falam à criança, assim como sobre aquelas que nela se calam, no processo de educação/aprendizagem pela imagem. Esperando que estes estudos sirvam de incentivo para futuras pesquisas no campo da educação do imaginário pela imagem visual fixa, conjecturemos, agora, sobre o que se espera de uma imagem educadora do imaginário.

Consideramos que a ‘boa imagem’ deva, por meio de eufemismos e metáforas, incentivar a criança a refletir e estruturar sua personalidade; possuir uma carga afetiva; desobstruir e complicar sua relação com o domínio artístico; impulsioná-la a superar-se, a ir além de seu arcabouço de conhecimento; ter uma viscosidade, uma profundidade e uma complexidade plástica; propiciar a introjeção; encorajar o sensível, mais do que o cognoscível; estimular a percepção polissêmica; apresentar múltiplas conotações; possuir uma narrativa aberta; deixá-la livre para que construa sua própria interpretação; visar o aprendizado gradual; apresentar ambiguidades; permiti-la criar suas próprias hipóteses por meio da observação; estimular a fantasia; ecoar interiormente; ser surrealista, no sentido de transportá-la a mundos maravilhosos e poéticos; intrigar e desconsertar; pôr-se à frente do convencional estereotipado pelas ilustrações infantis convencionais; afastar-se do concreto e da objetividade; alcançar seu domínio pessoal; permitir múltiplas leituras; incentivar a abstração; ser uma interpretação abstrata do mundo que a cerca e um recurso no qual possa apoiar suas indagações; emanar transcendência; causar impactos emocionais; e propeli-la a formular hipóteses.

Assim, ‘boas imagens’ são aquelas feitas para serem contempladas e exploradas imaginativamente, originando novas ideias, representando uma pedagogia visual que mais favoreça a função simbólica; as imagens são como um veículo para se criar outro mundo e não simplesmente repetir coisas, são transformação e deformação – aquelas que não têm em seus atributos a restituição e a conformidade; são a metamorfose do familiar no estranho e não a regulamentação e o domínio do conhecido; são um trampolim para sonhos e não

somente para a análise e classificação do mundo; a imagem é uma linguagem mais específica do que uma reprodução provisória de palavras e coisas, e destina-se a uma função de conhecimento que vai muito além da função de ferramenta para instruções e registros.

Assuntos rechaçados por positivistas e raros nos meios acadêmicos, a problematização da imagem e a educação do imaginário oferecem ao docente grande oportunidade de reflexão quanto à utilização da imagem em sala de aula. Legitimar a leitura de imagens, apesar de parecer um processo distante de ser materializado, depende de trabalhos como este para que atinja seus objetivos em direção a uma Educação mais holística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amoras. <<https://www.amazon.com.br/Amoras-Emicida/dp/8574068365>> Acesso em: 11.07.22.

ARAÚJO, Alberto; TEIXEIRA, Maria. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009.

Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009.

BACHELARD, Gaston. 1884-1962. **A água e os sonhos.** Tradução: Antonio de Pádua Danesi – São Paulo. Martins Fontes, 1997.

CAIMAN, Cecilia; LUNDEGARD, Iann. **Young children's imagination in science education and education for sustainability.** Suécia, 2017.

Carta Capital <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/documentario-conta-a-vida-da-educadora-armanda-alvaro-alberto/>> Educação - **Documentário conta a vida da educadora Armanda Álvaro Alberto** - Acesso em: 10/11/21.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo.** Digitalização da edição em pdf originária de www.geocities.com/projetoperiferia. 2003.

DONDIS, Donis. A., 1924-1984. **Sintaxe da linguagem visual.** Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3ª. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2015.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia.** EditionsPrivat, Instituto Piaget. Lisboa 1992.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Tradução: Hélder Godinho. 4ª. Ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ECO, Umberto. **Travels in hyperreality.** Pan Books Ltd. London, 1987.

Eu sou assim e vou te mostrar. <https://www.submarino.com.br/produto/3223838636?pfm_page=product&pfm_pos=&pfm_type=&undefined=> Acesso em: 11.07.22

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. Ed.. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução: José Eduardo Rodil. Paris, 1994.

K. Goldstein. O. Rosenthal. **The Innsbruck Studies on distorted visual fields in relation to an organismic theory of perception**. <https://psycnet.apa.org/record/1955-08283-001> Acesso em: 29.06.22.

Livro Musical Dinossauros Incríveis. <<https://www.tokstok.com.br/musical-dinossauros-incriveis-multicor-livro/p?idsku=410675>> Acesso em: 11.07.22.

MORAES, José. Armanda Álvaro Alberto: **Escola nova e Repressão política nos anos 1930**. Revista HISTEDBR On-line. 2013.

O banho do Caco. <<https://www.submarino.com.br/produto/1230413599>> Acesso em: 11.07.22.

O Capista. Rubens Lima. <<https://capista.com.br/>> Acesso em 11.07.22.

O livro perigoso. <<https://www.amazon.com.br/Perigoso-Tim-Warnes/dp/8538058975>> Acesso em 11.07.22.

O Mundinho Azul. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16/11/2021.

O Mundinho Azul. Secretaria Municipal de Educação de Alfenas. <<http://educa.alfenas.mg.gov.br/>> Acesso em 17.07.22.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Editora Massangana, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. (Como eu ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos. 2012.

SANTOS, Amandio. **Artes na educação**. v. 3 / Ed– Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005.

VINHETA. **Patrocínio das Olimpíadas de Tóquio 2020**. Veiculação: TV Globo. Julho, 2021 .<<https://www.youtube.com/watch?v=l2h4q8Nxq6o>> acesso em: 16/11/2021.