UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP

PAULO ROGÉRIO BORGES

TREM-FANTASMA E REALIDADE VIRTUAL

SÃO PAULO
2018

PAULO ROGÉRIO BORGES

TREM-FANTASMA E REALIDADE VIRTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP como condição para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Cultura, Organização e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Mônica Caldas Ehrenberg.

EDM – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada.

Versão Revisada

**SÃO PAULO
2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.045	Borges, Paulo Rogério
B732t	Trem-fantasma e realidade virtual / Paulo Rogério Borges; orientação: Mônica Caldas Ehrenberg. São Paulo: s.n., 2018. 253 p. ils.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Imaginário 2. Entretenimento 3. Pós-Modernidade
4. Aprendizagem
I. Ehrenberg, Mônica Caldas, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

BORGES, Paulo Rogério.

Trem-fantasma e realidade virtual.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP como condição para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado pela Comissão Examinadora em:

23 / ago. / 2018

Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

Prof. Dr. Rogério de Almeida

Profa. Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto

Profa. Dra. Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Olivar Borges e à minha mãe Doraci da Silva Borges pelo carinho, pela dedicação, pela crença, pelo exemplo e pelo apoio incondicional.

Às minhas irmãs Daniele e Kátia pelo reconhecimento, pelo apoio e carinho que sempre tiveram comigo.

Aos meus alunos e alunas, de ontem, de hoje e de sempre. Graças a eles mudei, acertadamente, minha carreira profissional, me descobri e me encontrei no ofício da docência e é por conta deles que procuro sempre estar me aperfeiçoando.

Aos artistas, principalmente aos mambembes, que sem um lar fixo, viajam o país levando diversão e alegria, transformando pessoas e ajudando na construção de um imaginário coletivo que nos liberta das amarras do tempo.

E, a uma pessoa mais do que especial para mim, uma pessoa muito cara a mim, que esteve comigo desde a minha inscrição para admissão no programa de doutorado, que torceu, vibrou e se emocionou junto comigo com minhas conquistas, mas que pelas circunstâncias, preciso mantê-la somente na minha constelação.

AGRADECIMENTOS

À Mônica Caldas Ehrenberg, minha professora e orientadora do programa de doutorado em Educação da Faculdade de Educação da USP, que apostou, de olhos fechados, suas “fichas” em mim e a quem eu espero ter correspondido à altura dessa aposta.

À Andrea Limberto Leite, minha professora na Escola de Comunicação e Artes da USP, por me apresentar de forma desmistificada o universo das mídias digitais e que em meu exame de qualificação mostrou-me as possibilidades e os caminhos para desenvolver um bom trabalho, encorajando-me a assumir o papel de autor.

A Michel Maffesoli, meu co-orientador em Paris, França, que prontamente me recebeu na Université Paris-Sorbonne e no CEAQ – *Centre d'étude sur l'actuel et le quotidien*, supervisionando meu estágio no âmbito do programa de doutorado-sanduíche, em pleno solstício de verão, momento em que, assim como alguns animais hibernam no hemisfério norte, pude me recolher em minha interioridade, dedicando-me ao meu trabalho de pesquisa e das respectivas análises.

À professora Ana Maria Peçanha da Université Paris-Descartes pelas sugestões de pesquisa nos museus de Barcelona e no Museu de Goya, em Zaragoza, durante minha estadia na Espanha.

Ao professor Christian Hervé, diretor do Laboratório de Ética Médica e Medicina Legal da Université Paris-Descartes, onde eu estava academicamente vinculado. Ele que prontamente aceitou meu pedido e desde minha chegada à universidade, sua seriedade, respeito e preocupação com o meu trabalho exigiram de mim uma superação do meu nível de conhecimento.

Aos colegas e funcionários da Maison du Brésil na Cité Internationale Universitaire de Paris que tão bem me acolheram, num clima familiar, de muita amizade, muitas alegrias e jantares incríveis, ajudando a diminuir a angústia de estar longe de casa, de um estrangeiro em outro país.

À professora Maria Cecília Sanchez Teixeira, minha orientadora durante o programa de Mestrado em Educação na FEUSP, que sempre carinhosamente me apoiou,

me incentivou e acreditou na minha capacidade de superação e na busca de voos mais altos.

À professora Maria do Rosário Silveira Porto, a Rosinha, que me ajudou desde o meu pré-projeto para o processo de seleção do programa de doutorado da FEUSP, me corrigindo, me redirecionando, me orientando e me incentivando. Em nome dela agradeço também a todos os meus queridos amigos do Grupo de Estudos Mitos e Imaginário da FEUSP.

À fiel professora Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves que desde o meu mestrado tem sido incentivadora, encorajadora e companheira mostrando caminhos não percebidos e um carinho providencial.

A CAPES pelo financiamento de minha bolsa de estudos no âmbito do PDSE – Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior, processo nº 88881.132148/2016-0, instituição que sempre honrou com os valores e prazos previstos no edital.

Aos dirigentes do SENAI-SP que proporcionaram a oportunidade de me ausentar temporariamente dos meus compromissos profissionais para dedicar-me à minha formação.

Aos professores e professoras do Brasil que bravamente vêm buscando superar suas dificuldades, seus preconceitos e medos em busca da melhoria de sua prática de docente para proporcionar a melhor forma de aprendizagem aos nossos alunos.

Aos meus amigos, amigas e colegas de trabalho, alunos e alunas que de uma forma direta ou indireta me apoiaram, me inspiraram, me incentivaram e também àqueles que cobriram minhas atividades profissionais durante os períodos que me ausentei para os estudos.

*“What is now proved was once, only imagin'd.
Everything possible to be believ'd is an image of truth.”¹*

William Blake

¹ BLAKE, William. *The marriage of heaven and hell. Plate 8-9.* In: RAVITCH, Michael; RAVITCH, Daiane. *The English Reader: what every literate person needs to know.* New York, USA: Oxford University Press, 2006, p. 146.

RESUMO

BORGES, Paulo Rogério. Trem-fantasma e realidade virtual.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os novos paradigmas da sociedade tecnocêntrica, por meio da evolução dos meios de diversão, tomando-se como metáfora o “trem-fantasma” dos parques de diversões mambembes, contextualizando-o em seu momento histórico e social e comparando-o com as novas experiências de simulações, por meio da chamada Realidade Virtual, produzida a partir de equipamentos eletrônicos de última geração tecnológica. Verificar também se, por meio dessa “evolução”, vem ocorrendo alterações na visão de mundo das pessoas e possíveis consequências nas relações sociais, principalmente na escola. Como metodologia foram utilizadas entrevistas estruturadas com funcionários, usuários de parques de diversões, jogadores de videogame, alunos e professores e também coleta de imagens visuais como fotografias e vídeos de parques, de histórias em quadrinhos, de capas de discos e trechos de filmes capturados na Internet, além da pesquisa bibliográfica que foram analisadas à luz da Teoria Geral do Imaginário, buscando identificar os traços míticos dessa amostra na contemporaneidade. Foi possível perceber que, embora os avanços tecnológicos estejam modificando as formas de relacionamento social e provocando uma mudança na “bacia semântica”, os universos míticos ainda são os mesmos, assim como o imaginário coletivo, as fantasmagorias e os medos.

Palavras-chave: Imaginário. Entretenimento. Pós-Modernidade. Aprendizagem.

ABSTRACT

BORGES, Paulo Rogério. Ghost train and virtual reality.

This research aimed to analyze the new paradigms of technocentric society, through the evolution of the means of entertainment, taking as a metaphor the "ghost train" of mambembes amusement parks, contextualizing it in its historical and social moment and comparing it with the new experiences of simulations, through the so-called Virtual Reality, produced from state-of-the-art electronic equipment. This paper also aims to check whether, through this "evolution", there have been changes in the world view of people and possible consequences in social relations, especially in school. In order to identify the mythical features of this sample in the contemporaneity, the methodology used was the structured interviews with employees, users of amusement parks, video game players, students and teachers, as well excerpts from films obtained from the Internet, besides the bibliographical research that was analyzed in the light of the General Theory of Imaginary. Although technological advances are changing the forms of social relationships and causing a change in the "semantic basin", it was possible to perceive that the mythical universes, the collective imagination, the phantasmagoria and the fear are still the same.

Keywords: Imaginary. Entertainment. Postmodernity. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
Uma infância amedrontada.....	19
O IMAGINÁRIO.....	35
Fundamentando os sonhos e devaneios.....	35
Nossa “luta” nos domínios do Tempo e da Morte.....	67
Formação da identidade e da subjetividade à luz do trajeto antropológico.....	73
OS PARQUES DE DIVERSÃO	96
Parquinho: o reino do trem-fantasma... ..	96
Um breve histórico dos parques: o trem saindo dos trilhos.....	111
O parque como espaço de lazer e entretenimento... ..	117
O <i>kitsch</i> e o grotesco como categorias estéticas: além de um pouco de nostalgia... ..	121
NO TRILHO DO TREM, A TRILHA DO LÚDICO	135
Aprender na escola, fora da escola e apesar da escola... ..	135
Realidade virtual: o simulacro e a via do lúdico como potencial educativo... ..	159
OS REGIMES DIURNO E NOTURNO DO IMAGINÁRIO	186
O trem-fantasma como metáfora para o estudo das figuras míticas.....	187
ONDE ESSE TREM VAI PARAR?	202
O fantástico construindo pontes para a passagem... ..	202
Escola observadora das mudanças.....	205
À guisa de conclusão: a escola como espaço para novas formas de socialização....	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
ANEXOS	231
Anexo A – Fotografias	233
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	239
Anexo C – Entrevistas	241
Anexo D – Autorização	253

*“Não quero ter a terrível limitação de quem vive
apenas do que é passível de fazer sentido.
Eu não: eu quero uma realidade inventada.”*²

Clarice Lispector

² LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco. 1998, p. 17.

INTRODUÇÃO

*“Vou revelar-te o que é o medo
num punhado de pó.”*

Neil Gaiman, Sandman – 2010³

Uma infância amedrontada...

Desde muito pequeno já sentia uma fascinação pelo medo, pelo desconhecido, pelo assombrado. Assistia com meu pai aos filmes do Drácula e nas cenas mais impressionantes pedia para ele me cobrir os olhos, mas ficava curiosíssimo para saber o que se passava na tela da televisão. Aos poucos fui criando coragem e tentava assistir aos filmes por completo. Meu pai me pedia para eu ir para a cama, mas a curiosidade era maior. Algumas imagens povoavam meus sonhos até anos atrás. Acho que algumas os povoam até hoje!

Todo esse medo e perigo despertavam em mim uma curiosidade muito grande. Concordo com Anatole France (1895), ao dizer que o perigo está no fundo das grandes paixões e que ele se coloca em nosso meio de forma soberana, como um deus:

*L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre. Et quoi de plus terrible que le jeu ? Il donne, il prend; ses raisons ne sont point nos raisons. Il est muet, aveugle et sourd. Il peut tout. C'est un dieu⁴.
(FRANCE, 1895, p.23).*

O medo e o terror me fascinavam. Talvez pelo fato de saber que o risco era controlado, pois sabia onde podia me abrigar do perigo e da ameaça, pois sempre contava com um importante refúgio: a cama. Para mim, a cama era um local mágico, mesmo sabendo que embaixo dela encontrava-se um portal de acesso às criaturas mais infernais de outros mundos. Na cama, o lençol e o cobertor agem como um “manto

³ GAIMAN, Neil. Sandman. São Paulo: Panini Brasil, 2010.

⁴ “A atração pelo perigo está no fundo de todas as grandes paixões. Não há volúpia sem vertigem. O prazer misturado com o medo embriaga. E o que é mais terrível do que o jogo? Ele dá, ele toma; suas razões não são nossas razões. Ele é mudo, cego e surdo. Ele pode tudo. É um deus.” (FRANCE, 1895, p.23, *tradução nossa*).

sagrado” que nos protege de tais criaturas. Mas há que se cuidar para que nenhuma parte do corpo esteja descoberta, desprotegida e, conseqüentemente, vulnerável a um ataque.

Figura 1: Bed – Joshua Hoffine

Fonte: <<http://www.joshuahoffine.com/>>

Em relação a esse portal, não temos controle sobre ele, pois funciona apenas como passagem de uma via única, ou seja, somente de entrada desses monstros para nosso mundo, nós não podemos passar por ele. Ainda bem! Por ele chegam até nosso mundo as mais horríveis criaturas que, aos poucos, fui descobrindo que habitavam, também, as noites de pesadelos dos meus amigos. Elas estavam presentes em alguns brinquedos dos parques de diversões, eram representadas em histórias em quadrinhos, bem como em filmes e livros de terror. Mais tarde vim a descobrir, por meio das artes plásticas, que esses monstros e fantasmas atormentavam também os espíritos de pintores, escultores e músicos em todos os períodos da história da arte.

Havia momentos em que já não sabia mais por onde esses monstros entravam ou saíam, pois parecia que não adentravam nosso mundo somente a partir de debaixo de minha cama. Descobri também que algumas criaturas se materializavam no nosso mundo como num processo de ectoplasmia, geradas de sombras que se formavam na parede a partir da projeção de um galho ou de outro objeto de fora da casa. O mais

surpreendente é que esses seres sabiam o exato momento para se manifestarem, pois isso sempre ocorria quando meus pais não estavam em casa ou já se encontravam dormindo em sono profundo, de modo que eu não pudesse recorrer a eles em socorro. Essas ocasiões se davam principalmente à noite, pois como diz Gilbert Durand "Il n'y a rien de tel que la nuit noire pour garnir de crissements et de frôlements inquiétants la plus lointaine solitude"⁵ (DURAND, 1996a, p.14).

Assim como as sombras, os barulhos e os ruídos também são amplificados ao cair da noite, quando os ouvidos mais aguçados podem captar os sons infernais. "O ouvido é assim o sentido da noite" (DURAND, 2002, p.92). Nas trevas é o ouvido que é capaz de ouvir com maior profundidade o que nossos olhos não são capazes de captar e nos traem. Segundo Gaston Bachelard, a obscuridade é amplificadora do ruído (BACHELARD, 1990).

Quando tive coragem de contar aos meus amigos como era atormentado por essas criaturas da noite, descobri que elas não se limitavam a mim, mas que também assombravam os meus amigos que moravam mais distantes. Durante certo tempo eu achava que era minha culpa. Que esses seres adentravam em nosso mundo a partir da minha casa, de sob a minha cama, de um portal de acesso, para ir atormentar meus colegas em suas casas. Fui descobrindo, no entanto, o poder que esses seres tinham de entrar e sair do nosso mundo quando bem entendiam, por onde bem quisessem e de assombrar a quem bem entendessem.

Esse medo comum é possível de ser identificado na teoria de Carl Gustav Jung (JUNG, 2000), segundo o qual, além do inconsciente pessoal, há uma camada mais profunda, em que mitos, religiões e a experiência humana confluem:

A solidão expressa a oposição entre o portador ou o símbolo da consciência mais alta e o seu meio ambiente. Os vencedores da escuridão retornam a tempos remotos, o que indica (juntamente com muitas outras lendas) que também existia uma carência psíquica originária, ou seja, a inconsciência. O medo "irracional" da escuridão dos primitivos atuais provém provavelmente desta fonte. Encontrei em uma tribo no Monte Elgon uma forma de religião que correspondia a um otimismo panteísta. Esta convicção, porém, era sempre abolida das seis da tarde até às seis da manhã e substituída por medo, pois de noite

⁵ "Não há nada como a noite escura para preencher de gritos perturbadores e sussurros inquietantes a mais remota solidão." (DURAND, 1996a, p.14, *tradução nossa*).

domina Ayik, o ser da escuridão, o "autor do medo". Durante o dia não havia serpentes gigantes naquela região, mas de noite elas espreitavam à beira de todos os caminhos. De noite toda a mitologia estava à solta! (JUNG, 2000, p.162).

Por volta dos meus sete anos de idade, mudamos de bairro, fomos da Vila Arens para o bairro da Agapeama⁶, indo mais para a periferia de Jundiaí, uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Próximo de minha casa havia o cemitério Nossa Senhora do Montenegro, onde eram sepultadas as pessoas mais pobres, indigentes e que eram enterradas diretamente no chão, na terra. Em nossa sociedade ocidental, que valoriza mais a forma do que o conteúdo, bem como o consumo e as aparências, o funeral também se torna um espetáculo e nega a essa população mais pobre as pompas fúnebres e um túmulo para “guardar” o seu corpo. Essa condição de miseráveis os iguala, em aspectos físicos e sociais, aos “mortos-vivos”. As suas vestimentas, o aspecto de sua pele, cabelos, mãos e unhas, seu cheiro e sua cor lembram-nos a imagem da morte. O que os diferencia, no entanto, é o fato de estarem animados, entretanto assemelham-se muito aos mortos. Os mortos-vivos, assim como os indigentes, não têm cor, tudo se resume ao cinza-azulado, aos tons de ocre e às cores das cinzas da putrefação dos corpos e do solo de onde estavam enterrados.

Já os mortos de famílias mais ricas eram enterrados no cemitério Nossa Senhora do Desterro, localizado no centro da cidade, com todas as pompas e circunstâncias, guardados em túmulos, lápides, criptas e mausoléus. Eram mencionados ainda na necrologia dos jornais locais.

Certa vez, houve uma forte chuva e no cemitério Nossa Senhora do Montenegro, devido ao fato de o cemitério encontrar-se num terreno em declive, ocorreu uma “enxurrada de corpos” desses indigentes, que eram enterrados diretamente na terra, e foram parar amontoados no alambrado aos fundos do cemitério. Uma cena horrível e

⁶ O coronel Honório Antunes Pereira foi homem muito inteligente e assaz progressista que, na década de 1920, inventou eficaz produto extintor da formiga saúva, a que deu o nome de Sauvicída Agapeama. Esta estranha e sonora palavra é uma sigla formada pelas iniciais do próprio nome – Honório Pereira – a uma invocação a Nossa Senhora, que era a sua grande devoção “H.P. Ave Maria Aparecida”, donde formou sucessivamente H.P.A.M.A. e AGAPEAMA. Para a industrialização do produto associou-se a seu neto Moacir Carneiro, companheiro dileto a quem sempre dedicou particular afeição e ambos instalaram em Jundiaí, sob a supervisão técnica de seu filho Arnóbio Antunes Vieira, a fábrica do Sauvicída Agapeama. Para sua campanha publicitária, e parafraseando Saint-Hilaire, adotaram o dístico - "ou o Brasil mata a saúva ou a saúva mata o Brasil". Tamanha receptividade teve a palavra Agapeama, que rapidamente impôs a boa qualidade do produto, tornando-o conhecido em todo o Estado de São Paulo e outros Estados vizinhos. E mais: o bairro, que se desenvolveu em volta da fábrica, chama-se hoje "Agapeama". Disponível em: <<https://familysearch.org/photos/artifacts/23107848>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

contra a ordem natural das coisas, pois era o cemitério pondo seus mortos de volta à superfície, colocando-os para fora da terra.

Em outra situação, lembro-me que ao lado desse cemitério havia uma nascente, onde íamos pegar argila para a realização de trabalhos escolares. A argila era de ótima qualidade, talvez pela “proximidade do cemitério”. Na volta, atravessávamos por dentro do cemitério para poder nos lavar nas torneiras, quando vi uma cova aberta e, curioso, descobri que o caixão havia se desmanchado e revelava um corpo todo coberto de lama, como uma estátua de barro.

Em outra ocasião vi uma alma saindo de um túmulo. Era uma luz azul, na forma de uma bola, que ficou flutuando por um tempo em cima da sepultura, como se estivesse me observando, depois sumiu, como num passe de mágica. Anos mais tarde, ao contar essa experiência, me disseram que se tratava de um fenômeno chamado “fogo fátuo”, uma combustão espontânea gerada a partir dos gases emanados da sepultura. Não sei até hoje no que acreditar, porque tenho certeza de que o que vi era uma alma saindo do túmulo, pois, lembrando Manuel de Barros, tem algumas coisas que quero continuar vendo, como as vi pela primeira vez:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. / Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. / Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. / Era uma enseada. / Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2013, p.25).

Durante o antigo ensino ginasial, para realizar um trabalho de Ciências, eu e um amigo, resolvemos apresentar em argila o corte lateral do crânio, para demonstrar os sistemas ocular e auditivo do ser humano. Nossa professora teve a brilhante ideia de nos encaminhar à Faculdade de Medicina do município, que durante meados da década de 1980 encontrava-se desativada, condição que favorecia a permanência de duas crianças nos ambientes da faculdade, porém sob a supervisão de um técnico de laboratório que zelava pelo patrimônio do prédio desabitado. Ele nos dava instruções de como modelar a argila a partir de imagens de um livro de anatomia, sendo que no final do trabalho iríamos incrustar um olho de boi de verdade na peça de barro, órgão que obteríamos num matadouro da cidade e posteriormente seria tratado quimicamente pelo técnico de laboratório.

Esses trabalhos com a argila durante a minha infância me fazem refletir sobre as imagens descritas por Gaston Bachelard em *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*, pois ao modelar o barro, todas as vivências, experiências e imagens, apesar da pouca idade até então, eram transferidas ao barro, nos processos de extroversão e introversão. Extroversão porque “os devaneios” que nos mobilizam fazem-nos agir sobre a argila, sobre a matéria, a fim de transformá-la num processo de dentro para fora. E introversão, pois ao dominar a matéria, ao modelar o barro, inquietam-se no interior do corpo nossos devaneios e nos proporcionam uma intimidade maior com eles:

De fato, pode-se sentir em ação, em muitas imagens materiais da terra, uma síntese ambivalente que une dialeticamente o “contra” e o “dentro”, e mostra uma inegável solidariedade entre os processos de extroversão e os processos de introversão [...] a imaginação nada mais é senão o sujeito transportado às coisas. (BACHELARD, 1990, p.2).

Num desses dias de trabalho na faculdade de medicina estávamos com vontade de ir ao banheiro, mas não sabíamos onde se localizava. A faculdade era enorme e estava toda vazia. Saímos à procura do técnico e chegamos ao subsolo, numa grande sala com uma placa anunciando: “Laboratório: acesso restrito”. Sabíamos que nosso monitor era técnico em laboratório, portanto deveria estar ali. Não fazíamos ideia, até aquela data, do significado da palavra “restrito”. Ao entrarmos na sala vimos, sobre mesas de aço inoxidável, várias partes de corpos, todas numa coloração azul acinzentada, pés, braços, cabeças, além de vários vidros com órgãos nadando num líquido, enfim uma cena estarrecedora. Saímos correndo e nem me lembro se encontramos ou não o banheiro. Não contamos para ninguém o que vimos, pois sabíamos que não deveríamos ter entrado ali. Os anos se passaram e carregamos esse segredo conosco. O que me lembro até hoje é como essas imagens ainda permanecem latentes em minha memória.

Nesse período da minha infância, durante as décadas de 1970 e 1980, esse bairro onde eu residia era frequentemente ocupado por circos e parques mambembes, que se instalavam nos terrenos baldios que ainda havia na região. Eles mobilizavam a maioria dos moradores que, independentemente da idade ou nível social, se reuniam ali para se divertir. Entre essas duas atrações, ou seja, entre o circo e o parque, era do parque que eu mais gostava e dentre todos os jogos e brinquedos que havia no parque — o Tiro ao Alvo, com espingardas de pressão, o Jogo de Argolas, o Bilhar Americano, a Pescaria, a

Roda Gigante, a Montanha Russa, o Barco Viking, o Chapéu Mexicano, o carrinho de Bate-Bate, o Carrossel — o que mais me fascinava era o Trem-fantasma. Adorava esse brinquedo em detrimento até das guloseimas que eram ali comercializadas, como: cachorro-quente, pipoca, algodão-doce e refrigerantes.

Apesar dos terrores a que era acometido nos sonhos, na imensidão do quarto, na solidão da cama, na insegurança da escuridão, ainda assim via essa experiência com o terror como um dos meios de me afirmar durante a infância e pré-adolescência, numa busca de reconhecimento e inserção no mundo adulto, tentando demonstrar que não tinha medo. O medo era coisa de criança e eu não era mais criança. No entanto, nos momentos em que me encontrava só, o reconhecimento do medo sobrevinha e, mesmo acordado, os sonhos se faziam presentes. Bachelard explicou bem essa condição:

Só, muito só está a criança sonhadora. Vive no mundo do seu devaneio. Sua solidão é menos social, menos insurgida contra a sociedade, do que a solidão do adulto. A criança conhece um devaneio natural de solidão, um devaneio que não se deve confundir com o da criança amuada. Em suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo. (BACHELARD, 1988, p.102).

As Histórias em Quadrinhos – HQs ou os gibis, como eram chamados – também me atraíam muito, dentre elas: os *Contos da Cripta*⁷; *Conan*⁸; *Hellraiser*⁹; *John Constantine: Hellblazer*¹⁰; *Calafrio*¹¹ e *Sandman*¹². Foi por meio dos gibis que desenvolvi o gosto pelo mundo fantástico, pelo terror e também pela literatura. Através dos quadrinhos eu tive o primeiro contato com Edgar Allan Poe e sua obra *A queda da casa de Usher*; depois a epopeia de *Gilgamesh*; Mark Twain com *Tom Sayer*; Oscar Wilde, com *O retrato de Dorian Gray*; e Herman Melville com *Moby Dick*.

Assim, meu imaginário ia se formando desse conjunto de imagens e narrativas. Os quadrinhos eram vistos como produtos de entretenimento, criados incorporando elementos no imaginário do cotidiano – passado, presente e futuro – e criando um léxico de imagens míticas. O herói e sua jornada (CAMPBELL, 1997a) se inserem nesse contexto, tendo em vista reinstaurar a conexão da sociedade com seus valores mais

⁷ GAINES, William. *Tales from the Crypt*, EC Comics.

⁸ HOWARD, Robert E. *Conan the Barbarian*, Marvel Comics.

⁹ BARKER, Clive. *Hellraiser*, Editora Alto Astral.

¹⁰ MOORE, Alan. *John Constantine: Hellblazer*, DC Comics.

¹¹ ZALLA, Rodolfo. *Calafrio*, D-Arte.

¹² GAIMAN, Neil. *Sandman*. DC Comics.

Figura 3: Capa da HQ *A queda da casa de Usher*, da coleção *Classics Illustrated*

Fonte: <<http://www.hqbr.com.br/hqs/CI%C3%A1ssicos%20Ilustrados/capitulo/7/leitor/1>>

Esses conjuntos de imagens provenientes de filmes e histórias em quadrinhos iniciaram a construção do meu imaginário, ou melhor, de parte do meu imaginário, uma parte mais densa e terrificante. Essas imagens persistiram em passear por meus sonhos noturnos durante a adolescência, me amedrontando, me fazendo chorar sozinho e escondido, me despertando no meio da noite, me fazendo suar e a ter calafrios. Os sonhos noturnos me iniciavam num processo de reconhecimento de mim mesmo, dos

meus medos, dos meus desejos, das minhas curiosidades e assombrações. Novamente Bachelard explica esses momentos que vivi:

O sonho noturno dispersa o nosso ser sobre fantasmas de seres heteróclitos que não passam de sombras de nós mesmos. As palavras: fantasmas e sombras são demasiado fortes. Ainda estão excessivamente ligadas a realidades. Impedem-nos de ir até o extremo da aniquilação do ser, até a escuridão do nosso ser dissolvendo-se na noite. A sensibilidade metafísica do poeta ajuda-nos a abordar nossos abismos noturnos. "Acredito que os sonhos se formam", diz Paul Valéry, "por algum outro adormecido, como se na noite eles se enganassem de ausente." Ir ausentar-se em seres que se ausentam, tal é a fuga absoluta, a demissão de todas as potências do ser, a dispersão de todos os seres do nosso ser. Assim soçobramos no sonho absoluto. (BACHELARD, 2009, p.140).

Esses sonhos da adolescência, ao invés de se dissiparem com o tempo, ao contrário, ganharam mais densidade e substância no começo da vida adulta, incrementados por meio das imagens das obras literárias que voltei a ler, principalmente os contos de Edgar Allan Poe, quais sejam: *A queda da Casa de Usher*; *Os assassinatos da Rua Morgue*; *O mistério de Marie Rogêt*; *O poço e o pêndulo*; *O enterro prematuro*; *O corvo*; e *O barril de amontillado*.

Outro autor, um dos mais emblemáticos para mim, foi William Peter Blatty, criador de *O exorcista*, que também foi adaptado ao cinema e tornou-se um clássico do terror em 1973. Tamanha foi a repercussão de sua obra, que nos dias atuais ainda há uma série de especulações sobre o mito que se criou por conta do filme, principalmente sobre a sequência de mortes envolvendo o pessoal da produção e o elenco da filmagem após o término das gravações. Eram as “forças do mal” agindo sobre aqueles que haviam transgredido os limites humanos e acessado o terreno do sobrenatural. Em meus sonhos os efeitos foram tão nefastos quanto aos especulados pela imprensa sensacionalista.

Sobre esses tormentos do passado, encontro uma explicação para eles nas palavras de Bachelard. Mas, infelizmente, suas palavras, apesar de esclarecerem o que vivenciei, ainda não me trouxeram o conforto:

Quantos sonhos não seriam necessários conhecer, pelo fundo e não pela superfície, para determinar o dinamismo dos afloramentos! Se o sonho desce muito profundamente nos abismos do ser, como acreditar, com os psicanalistas, que ele encerra sempre, sistematicamente, significados sociais? Na vida noturna há profundezas nas quais nos sepultamos, nas quais não temos mais a vontade de viver. Nessas

profundezas, intimamente, roçamos o nada, o nosso nada. Haverá outros nadas além do nada do nosso ser? Todas as aniquilações da noite convergem para esse nada do ser. (BACHELARD, 2009, p.140).

Ter o conhecimento de como essas imagens se processam trouxe-me a compreensão de como a imagem se forma e sua influência em nossa vida, mas, como disse, não me trouxeram o conforto, pois elas ilustram meu passado e representam ainda uma chaga aberta. Lembrá-las é como se recebesse um tapa nessa ferida ainda não cicatrizada.

Outra forte influência na construção das minhas imagens foi a música. Durante um período na minha adolescência, ela mudou a maneira de me vestir, de me pentear, de falar e agir. O estilo musical — principalmente o rock — com seu ritmo, as letras, as capas dos discos, o visual dos músicos, as imagens dos videoclipes foram todos esses elementos construindo e compondo meu repertório imaginário. Primeiro com o movimento *punk* e depois com o movimento gótico ou *dark*, como era chamado. Recebi desses estilos musicais forte influência na construção do meu imaginário. Essas tribos, das quais trata Michel Maffesoli (MAFFESOLI, 1998a), tive a oportunidade de vivenciá-las de forma bem engajada entre os anos de 1985 e 1992. Os redutos eram casas noturnas da cidade de São Paulo, dentre elas: o *Madame Satã*, *Clube Cais*, *Ácido Plástico*, *Rose Bom Bom*, *Nation Disco Club* e *Espaço Retrô*. Apesar do ambiente idílico, mágico e excitante que essas casas favoreciam, a energia era tanta que não se limitava apenas a dançar e fazer uso de substâncias estimulantes, mas, quase sempre, desencadeava-se em algumas cenas de violência:

O enfrentamento costumeiro nas periferias das cidades foi adaptado para satisfazer às necessidades de comunicação da luta contra o capitalismo e a sociedade de consumo. A violência nesse sentido, responderá a diferentes necessidades: repelir a violência policial, repelir de uma maneira geral as relações hierárquicas e toda a forma de repressão que contribuem para gerar, afirmar a postura de rebeldia e a cultura do mundo do qual ela deriva, aceitar a violência como característica natural e necessária do ser humano que dela lança mão para reagir e para criar rompendo com o conformismo. (GALLO, 2008, p.754).

Entre as bandas que contribuíram para a formação desse imaginário terrificante posso citar: *The Exploited*, *The Clash*, *Sex Pistols*, *Os Inocentes* e *Ratos de Porão*, que marcaram o primeiro momento de explosão de adrenalina do *punk*. Depois, como num processo de eufemização de uma angústia existencial, foram outras bandas góticas, tais

como *The Smiths*, *Bauhaus*, *The Sisters of Mercy*, *The Cult*, *The Cocteau Twins*, *Dead Can Dance* e *Violeta de Outono* que fizeram parte do meu cenário.

Figura 4: Interior da casa noturna *Madame Satã* – Eddy Bonfim

Fonte: <<https://revistafama.wordpress.com/2012/07/03/madame-sata-reabre-as-portas-e-ressuscita-cultura-underground-dos-80%E2%80%B2s/>>

Na sequência, num período pós-punk, fui iniciado e conduzido pelo *disc jockey* DJ José Roberto Mahr. Por meio de seu programa de rádio *Novas Tendências*, fui mergulhando no universo da música eletrônica e conhecendo suas inúmeras classificações musicais, tais como: *techno music*, *trance music*, *eletronic body music* e *house music*, somente para citar algumas, pois o universo é vasto de variações e gêneros. Dentre as bandas que surgiam e desapareciam num fervilhar e ritmo contínuo, posso citar as que eu mais gostava: *Front 242*, *Nitzer Ebb*, *A Split-Second*, *The Neon Judgement*, *Einstürzende Neubauten*, *New Order* e *Depeche Mode*.

Todas essas influências — os filmes, os quadrinhos, a literatura e a música — foram compondo meu imaginário e, de forma bem representativa, essas imagens e as emoções que elas provocam, de certa maneira, constelam-se também nos parques de diversões e em brinquedos como o trem-fantasma.

Mas, como essas imagens tão terríveis fascinavam a mim e também a outras pessoas? Com Bachelard, Durand e Jung vim a compreender que as imagens estão

ancoradas em arquétipos primordiais, motivo pelo qual elas se repetem, se redundam, se manifestam em mais de um ser humano, compondo um grande conjunto de imagens que Durand chamou de “Museu imaginário” (DURAND, 2002, p.430). Imagem, na perspectiva bachelardiana, refere-se à imagem poética, imaginada, uma imagem virtual em nossa interioridade. Esse conceito ampliado de imagem distingue-se do sentido visível, iconográfico, figurativo ou visual usualmente associado à palavra imagem:

[...] Bachelard precisa que “os símbolos não devem ser julgados do ponto de vista da forma... mas da sua força”, e conclui valorizando em extremo a imagem literária “mais viva que qualquer desenho” porque transcende a forma e é “movimento sem matéria”. (ibid, p.47).

Para Gaston Bachelard, a imaginação criadora é aquela que se relaciona às imagens sublimadas pelos arquétipos do ar, da água, do fogo e da terra e que inspiraram suas obras referentes à análise poética. Essas imagens demonstram que a construção do imaginário provém da articulação simbólica entre o indivíduo e o mundo.

O devaneio é o fluído da imaginação criadora, pois, para Bachelard, a ideia de imaginação criadora difere da imaginação formal, que está mais ligada à função do real, por meio dos processos conscientes, da memória e de suas relações com o mundo material.

A imaginação formal se encontra mais relacionada ao saber científico e racional, ao passo que a imaginação criadora é a que possibilita a investigação do universo imaginário, suas ações em nossas vidas e suas consequências.

Em suas obras *A terra e o devaneio da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*; *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade* e em *A poética do devaneio*, somente para citar algumas das obras de Bachelard, o devaneio é exaltado como aquilo que define as relações de forças que se estabelecem entre o indivíduo e seu contato com o mundo. Ele também trata a imaginação e sua relação com a matéria em outros de seus livros, tais como: *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*; *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*; e *A psicanálise do fogo*.

Essas relações constituem uma pedagogia, que será tratada de forma mais categorizada, ao apresentar a fundamentação teórica pautada nos trabalhos de Gilbert Durand e sua “pedagogia do imaginário”. Será apresentado também o processo de eufemização da imaginação, compreendendo o eufemismo não somente como a

possibilidade de o indivíduo melhorar o mundo, mas principalmente em levantar-se contra o destino temporal e mortal; ou como diz o próprio Gilbert Durand, o imaginário, ao constituir a essência do espírito, na verdade quer dizer “o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte” (ibid, p.432).

Esse trabalho visa identificar os novos paradigmas da sociedade tecnocêntrica¹³ e para isso fez uso da análise da evolução dos meios de diversão, tomando o “trem-fantasma” como metáfora dessa passagem que há entre os meios de diversão tradicionais e as novas experiências de simulação, através da Realidade Virtual. Outro objetivo foi e de verificar também se vem ocorrendo alterações na visão de mundo das pessoas e possíveis consequências nas relações sociais, principalmente na escola.

Considerando a particularidade inerente a cada ser humano, o método que melhor se adequa com os objetivos propostos é o de natureza qualitativa. O que se busca nessa pesquisa não é a garantia de fidedignidade e precisão ao retratar uma realidade externa objetiva do universo dos parques de diversões, dos jogadores de videogames ou do público escolar, mas novas formas de apreensão do conhecimento empírico, dos aspectos pelos quais o imaginário e a “realidade” se manifestam.

Desse modo, a metodologia deste trabalho consistiu numa pesquisa empírica realizada em abril de 2017, em que foram visitados dois parques de diversão instalados na periferia da cidade de São Paulo: o *Parque Marisa* e o *Parque de Diversões Manos*, bem como outro local das entrevistas foi a *Escola SENAI “Conde Alexandre Siciliano”*, uma escola de ensino profissionalizante localizada no município de Jundiaí/SP, cujas entrevistas foram realizadas em junho de 2016.

Com essas entrevistas nos parques e na escola foi possível colecionar um conjunto de imagens resgatadas de narrativas textuais, além das coletadas em livros e na Internet e também a partir de imagens pictóricas de fotografias, filmes, histórias em quadrinhos e capas de discos, permitindo uma análise fenomenológica dessas imagens,

¹³ Para Edgar Morin (1998), um paradigma contém “os conceitos fundamentais ou as características mestras de inteligibilidade, ao mesmo tempo em que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. Os sistemas de ideias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas.” (MORIN, 1998, p.265). Desse modo, os paradigmas da sociedade tecnocêntrica orbitam em torno das novas tecnologias de comunicação, da Cibercultura, do mundo virtual que, conforme afirma Pierre Lévy (1996), os artefatos comunicacionais, chamados de tecnologias inteligentes, são ferramentas que influem na constituição da cultura e inteligência dos grupos (LÉVY, 1996, p.187).

tendo como referencial teórico a Teoria Geral do Imaginário e o bestiário organizado por Gilbert Durand em suas obras, mais especificamente em *As estruturas antropológicas do imaginário* (DURAND, 2002). Já em relação às análises das mudanças comportamentais e às novas formas de socialização, o referencial teórico foi recorrido principalmente à socioantropologia do cotidiano de Michel Maffesoli e a outros autores contemporâneos a ele como: José Carlos de Paula Carvalho, Georges Balandier, Gilles Lipovetsky, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, Paula Sibilia, Gisele Beiguelman, Jean Baudrillard e Frederic Jameson.

A formulação das argumentações para os pressupostos apresentados partiu da análise dos resultados da pesquisa e de sua comparação com o quadro teórico referencial. Dentre esses pressupostos, encontra-se aquele de que as evoluções tecnológicas têm impactado as mudanças comportamentais, estéticas e sociais. E considerando os diversos espaços sociais, outro pressuposto é a de que a escola também seria impactada por essas mudanças, refletindo na necessidade de se estabelecer novas formas de ensino e de aprendizagem, reivindicando também novas formas de se estabelecer as relações com as práticas simbólicas cotidianas da atualidade.

A redação do trabalho foi organizada trazendo a seguinte estrutura: na *Introdução*, subtitulada como “Uma infância amedrontada...” são apresentados os fatores sentimentais, as preocupações e as crenças que motivaram a elaboração desta pesquisa.

O capítulo *O Imaginário* traz três subcapítulos, quais sejam: “Fundamentando os sonhos e devaneios”, onde é apresentada a Teoria Geral do Imaginário e as Estruturas Antropológicas do Imaginário de Gilbert Durand; em “Nossa ‘luta’ nos domínios do Tempo e da Morte” são apresentadas as formas de combate contra o tempo e a morte, dentre elas a função do mito; e em “Formação da identidade e da subjetividade à luz do trajeto antropológico” é apresentado como se deu a construção da subjetividade na Modernidade e, a partir do conceito de trajeto antropológico, como vem se dando a construção dessa subjetividade na Pós- Modernidade, principalmente apoiada nas ideias de Michel Maffesoli.

O capítulo *Os parques de diversão* foi dividido em quatro subcapítulos, sendo: “Parquinho: o reino do trem-fantasma” em que se apresentam os primeiros ensaios de aproximação do objeto estudado, bem como o referencial teórico; em “Um breve

histórico dos parques: o trem saindo dos trilhos” é feito um resgate histórico do surgimento e evolução dos parques, assim como são apresentados casos de acidentes que têm ocorrido nos últimos anos em parques no Estado de São Paulo, invertendo a lógica da diversão; em “O parque como espaço de lazer e entretenimento” é caracterizado o parque como forma de entretenimento e feita uma fundamentação à luz das teorias do lazer; e, finalmente em “O *kitsch* e o grotesco como categorias estéticas: além de um pouco de nostalgia” é resgatado um período áureo dos parquinhos e a caracterização do *kitsch* que predominava nos parques, além da categorização estética do parque, do conjunto de seus brinquedos e sua funcionalidade no desenvolvimento da estética.

O capítulo *No trilho do trem, a trilha do lúdico* há dois subcapítulos, sendo “Aprender na escola, fora da escola e apesar da escola” onde são apresentados os modelos formal, não-formal e informal de aprendizagem e a crença que espaços como parques e aparelhos celulares podem constituir formas efetivas de aprendizagem; e “Realidade virtual: o simulacro e a via do lúdico como potencial educativo”, no qual é apresentado esse novo recurso tecnológico, fazendo um contraponto aos modelos tradicionais de diversão e buscando identificar nele uma potencial forma de educação.

No capítulo *Os regimes diurno e noturno do imaginário* subtítulo como “O trem-fantasma como metáfora para o estudo das figuras míticas”, foram feitas as análises das imagens coletadas nas entrevistas, tendo como referencial as Estruturas Antropológicas do Imaginário de Gilbert Durand.

E, por fim, no capítulo *Onde esse trem vai parar?* tem-se três subcapítulos, quais sejam: “O fantástico construindo pontes para a passagem” em que é enfatizada essa mudança tecnológica e como ela é vista à luz da Teoria do Imaginário; em “Escola observadora das mudanças” é valorizado o papel da escola como principal agente de educabilidade durante as mudanças culturais; e, por fim, em “À guisa de conclusão: a escola como espaço para novas formas de socialização” são tecidas algumas considerações sobre a contribuição da Pedagogia do Imaginário de Gilbert Durand para a melhoria do processo educacional, buscando narrativas que possam prover uma razão inspirada para a escolarização, conforme proposta por Neil Postman.

O IMAGINÁRIO

*“Por isso, nós que acabamos de dar um lugar
tão belo à imaginação pedimos modestamente
que se saiba dar lugar à cigarra ao lado do
frágil triunfo da formiga.”*

*Gilbert Durand, As estruturas antropológicas do
imaginário, p. 430.*

Fundamentando os sonhos e devaneios...

O imaginário, segundo Gilbert Durand, é um organismo vivo, dada a sua dinâmica e suas formas de geração, crescimento, manutenção e definhamento. É por meio dele que se processam todas as expressões humanas. Durand define o imaginário como o “museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas” (DURAND, 2004a, p.6). Para o autor, a imaginação tem função primordial no *homo sapiens*, pois o pensamento humano é uma re-presentação, entendendo o ato de re-presentar-se como o movimento de criação e recriação. Assim, é por meio do imaginário que se constroem as representações humanas, constituindo-se como “a faculdade de simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na face da terra.” (ibid, p.117).

Mas, segundo Georges Balandier (1999), a nossa sociedade contemporânea, a qual ele nomeia de “sociedade da Sobre-Modernidade”, abandonou seus ritos e mitos, “perdendo a relação com a transcendência, o hábito das grandes narrativas, dos mitos e de suas traduções em ideologias diretoras da ação” (BALANDIER, 1999, p.25), e com isso tem inibido, de certo modo, a imaginação. Mas, entende-se que apenas de certo modo, pois atualmente há uma grande produção de novas e diversificadas imagens, em função dos avanços nos recursos tecnológicos. No entanto, essa sociedade vive uma relação confusa com a imagem na atualidade, uma vez que estimula uma espécie de idolatria por ela, quer seja em função da possibilidade e qualidade de produção, de

armazenagem, de reprodução ou pela facilidade de divulgação em diversas mídias, dentre elas as redes sociais. E, por outro lado, surge também um tipo de preconceito por parte de alguns grupos, por conta da estereotipação da imagem, da exposição excessiva, gratuita e por uma insuficiência estética.

Nas últimas décadas, as sociedades de todo o mundo se viram influenciadas por vários tipos de mudanças, dentre outros fatores, por conta do rápido e progressivo avanço tecnológico dos meios de comunicação, quais sejam: Internet, televisão, satélites, computadores, *tablets*, *smartphones*¹⁴ e outros. Com isso, assistimos a transformações na forma de agir e pensar, no estilo de vida, nos desejos, nas condutas e nas atitudes sociais, políticas e econômicas, modificando, inclusive, a construção das imagens e a forma de percebê-las.

Neil Postman (2002), preocupado com a crise da educação formal e, mais precisamente, com a escola pública, afirma que a ideia de educação pública depende necessariamente da existência de narrativas compartilhadas. Para o autor, o sucesso da escola pública reside no fato de alunos e professores terem “deuses” em comum: “[...] a educação pública não serve a um público. Ela cria um público.” (POSTMAN, 2002, p.25), portanto é necessário que haja narrativas compartilhadas e que essas narrativas sejam capazes de prover uma razão inspiradora para a escolarização.

Assim, seguindo nossa capacidade humana de criar deuses e também de exterminá-los, em nosso mundo contemporâneo novos deuses vão sendo gerados. Segundo Postman (2002), exemplo disso são os deuses da “Utilidade Econômica”, do “Consumo” e o da “Tecnologia”. E como nossa história demonstra, alguns deuses são mais perenes que outros e alguns com um caráter mais efêmero que outros.

Com o fenômeno da globalização, somos desafiados a compreender e participar dessa nova realidade, potencializadora dos meios de comunicação e de informação, da notícia em tempo real, dos contatos *online* e *ontime*, estimulando uma mudança comportamental, gerando a necessidade de adaptação da vida social, profissional e pessoal, em função dessas novas tecnologias. Não há mais como pensar as relações entre as pessoas, nos diversos espaços sociais, sem a mediação dos meios rápidos de

¹⁴ *Smartphone* (telefone inteligente, numa tradução livre do inglês) é um telefone móvel com funcionalidades avançadas e acesso à internet e que podem ser estendidas por meio de programas executados por seu sistema operacional.

informação, tais como: *e-mail*, mensagens instantâneas, torpedos, *blogs*, redes sociais, arquivos comuns compartilhados “na nuvem”, celulares, *smartphones*, câmeras fotográficas e outras ferramentas presentes na era digital.

Essa evolução tecnológica fez também com que os parques e brinquedos fossem se modificando, progredindo para o desenvolvimento de simuladores, videogames e brinquedos que se utilizam da Realidade Virtual, modificando a forma de experiência com o real. Os jogos do tipo *Massive Multiplayer Online*¹⁵ são um exemplo desse tipo de aplicação. São jogos de grande complexidade, onde todos os jogadores (*gamers*) agem conectados em tempo real, em ambientes que não se desfazem quando estes estão desconectados, sofrendo as influências das ações de outros *gamers* a todo instante (CHAGAS, 2010). Assim, acompanhando a evolução das outras tecnologias, os jogos também se tornaram mais interativos, adquirindo gráficos mais realistas e com a Internet de banda rápida. Os jogos desenvolveram-se em alto nível de precisão. Dentre todos esses avanços, a possibilidade de jogar *online*, provavelmente, foi a grande revolução, que mudou totalmente a maneira de jogar e também o foco da indústria dos games, pois, atualmente, os jogos que não possuem o modo *multiplayer* quase não têm valor algum no mercado (CHAGAS, 2010).

Essa evolução tecnológica, nas diversas mídias, tem propiciado uma construção volumosa de imagens, principalmente de imagens iconográficas, que por meio da digitalização de fotos, de vídeos e filmes, com recursos especiais de efeitos visuais e sonoros anteriormente inimagináveis, geram novos “tipos” de imagens e contextos. Toda essa produção, se por um lado amplia o imaginário, de outro lado pode estar gerando alguns estereótipos e pré-conceitos, a partir de generalizações e pressupostos, que banalizam as imagens, geram um esvaziamento de significado e diminuem sua pregnância simbólica.

Segundo Gilbert Durand, mais do que os sistemas religiosos, que antes conservavam os regimes simbólicos e míticos, hoje em dia são as artes — mais próximas das elites — e a imprensa, a publicidade, a televisão, a Internet, a fotografia, e o cinema — mais próximos do público em geral — que carregam essa função de conservar os regimes simbólicos (DURAND, 2002). O volume e a velocidade com que

¹⁵ MMOs – multijogadores massivos online são jogos de videogame capazes de agregar grandes quantidades de jogadores simultaneamente, conectados por meio da Internet.

essas novas imagens são geradas e apresentadas fazem com que não haja tempo hábil para sua assimilação, perde-se, portanto, a oportunidade de experimentá-las e de permitir que ocorram as estampagens em nossa consciência (CAMPBELL, 1992). Isso ocorre porque outras imagens chegam até nós simultaneamente, em grande volume e com muita rapidez, numa “explosão do vídeo” e com “efeitos perversos” que limitam a criatividade individual da imaginação (DURAND, 2004a, p.118). A “civilização da imagem” (ibid, p.31-34), ainda que com todos seus poderes, tem contribuído de forma contrária à imaginação, no sentido proposto por Gaston Bachelard, por serem essas imagens de baixo poder simbólico e se apresentarem como imagens “enlatadas”, segundo Durand. Esse volume e velocidade com que as imagens nos são apresentadas, aliados ao ritmo com que as pessoas vivem atualmente, têm diminuído a oportunidade de vivenciar novas experiências, de acordo com o conceito de experiência descrito por Walter Benjamin, conforme nos explica Larossa Bondía:

Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. (BONDÍA, 2002, p.21).

Walter Benjamin comenta sobre a pobreza de experiências que a sociedade de sua época padecia, desperdiçando o patrimônio cultural pelo fato de os jovens não se permitirem ser “tocados” pela experiência, e, para ilustrar seu comentário, cita as obras de James Ensor e a crítica que o pintor fazia à sociedade de sua época. Para ele, enquanto alguns vivem arraigados aos valores do passado, outros se insurgem como bárbaros, criando um novo tipo de barbárie, a partir do nada que lhes é dado. Como exemplo desse tipo de pessoa criadora ele cita Descartes na Filosofia, Einstein na Física e Paul Klee na Pintura, em contraponto às pessoas que não criam e se prendem ao passado. Referindo-se aos quadros de Ensor ele diz:

Pensemos nos esplêndidos quadros de Ensor, nos quais uma grande fantasmagoria enche as ruas das metrópoles: pequeno-burgueses com fantasias carnavalescas, máscaras disformes brancas de farinha, coroas de folha de estanho, rodopiam imprevisivelmente ao longo das ruas. (BENJAMIN, 1994, p.115).

O tipo de “antiexperiência” dita por Bondía pode ser comparada, de forma análoga, à impossibilidade de simbolização das imagens que, seguindo um caminho contrário, forma uma espécie de “anti-símbolo”, uma imagem estereotipada, sem

pregnância simbólica. Essa degradação do símbolo transforma-o em um sinal puramente social, sem a riqueza semântica das múltiplas significações no plano social, decorrentes das múltiplas vozes das múltiplas experiências humanas, de distintos grupos e de diferentes épocas. Como explica Durand:

As estruturas verbais primárias representam, de alguma forma, os moldes ocultos que aguardam serem preenchidos pelos símbolos distribuídos pela sociedade, sua história e situação geográfica. Reciprocamente, contudo, para sua formação todo símbolo necessita das estruturas dominantes do comportamento cognitivo inato do *sapiens*. Assim, os níveis “da educação” se sobrepõem na formação do Imaginário: em primeiro lugar encontra-se o ambiente geográfico (clima, altitude, localizações continentais, oceânicas, montanhosas, etc.), mas desde já regulamentado pelos simbolismos parentais da educação, o nível dos jogos (o lúdico) e das aprendizagens por último. E, finalmente, pelo nível que René Alleau denomina de “sintomático”, ou o grau dos símbolos e alegorias convencionais determinados pela sociedade para a boa comunicação dos seus membros. (DURAND, 2004a, p.91).

O que Durand nos diz é que “os arquétipos constituem as substantificações dos *schèmes*” (DURAND, 2002, p.60), sejam eles formados por “imagens arquetípicas epítetas” como, por exemplo, as dicotomias entre o alto e o baixo, o limpo e o sujo, o bonito e o feio; quer seja pelas “imagens arquetípicas substantivas”, tais como o sagrado e o profano, a ascensão e a queda, o herói e o monstro (DURAND, 2004a, p.89); e para se tornarem um símbolo atuam ainda sobre eles as estruturas das dominantes reflexas, conforme veremos de forma mais detalhada a seguir, e os complementos pedagógicos exigidos pela neotenia¹⁶ cerebral humana, ou seja, as ações do meio geográfico e social e o momento sociocultural (DURAND, 2004a). Esse processo ocorre no que Durand intitula “trajeto antropológico” e, assim, na construção do imaginário as imagens sofrem a influência do meio, podendo ocorrer uma degradação do símbolo, transformando-o em um simples sinal social, sem uma riqueza semântica e com uma multiplicidade de sentidos e compreensões, o que chamamos aqui de estereotipação da imagem.

A partir da Teoria do Imaginário e considerando o fato de que as imagens se constituem a partir dos fundamentos arquetípicos e projetam-se em nosso consciente por

¹⁶ Durand explica que a partir dos estudos de neurofisiologistas identificou-se que “a formação do ‘grande cérebro’ humano é muito lenta (neotenia). Se a ligação simbólica ocorre a partir dos dezoito meses, a articulação simbólica somente se manifesta por volta dos quatro ou cinco anos. A formação do cérebro humano se encerra por volta dos sete anos, e as reações encefalográficas se normalizam aos vinte anos.” (DURAND, 2004a, p.45). Sendo essa maturação tão lenta, permite que haja uma forte atuação do meio físico e social na aprendizagem cerebral.

meio de símbolos, ritos e mitos, Gilbert Durand analisa em sua obra clássica “As estruturas antropológicas do Imaginário” (DURAND, 2002) as imagens presentes nas mais diversas culturas, expressas na mitologia, na literatura e nas expressões artísticas. Para o autor, a geração das imagens está fundada num *schème*, termo que Piaget chama de “símbolo funcional” e Bachelard nomeou de “símbolo motor”. O *schème* é quem faz a junção entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas e as representações (DURAND, 2002, p.60), e vai estruturar toda a imaginação.

O termo francês *schème* expressa uma noção central da Epistemologia e Psicologia Genéticas, em especial, no que concerne aos *schèmes d'action*. O termo permeia toda a obra de Jean Piaget (a gênese dos *schèmes d'action* é detalhadamente estudada por Piaget em *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*) e, em especial, é famosa a passagem do livro *Biologie et connaissance* (Paris: Gallimard, 1967, p.14-15) que diz que: “[...] todo conhecimento está ligado a uma ação e que conhecer um objeto ou acontecimento é os utilizar, assimilando-os aos esquemas de ação (*schèmes d'action*)”. O termo “*Schème*” é traduzido, em geral, pelo termo português “esquema”. Entretanto, este não traduz toda a riqueza de sentido que aquele possui. Em especial, não traduz a distinção entre *schème* e *schéma*, tão cara a expressão rigorosa do pensamento de Piaget. Por exemplo, Piaget, em *L'image mentale chez l'enfant* (Paris: Presses Universitaires de France, 1966, p. 431) escreve: “Se chamarmos '*schème*' a um instrumento de generalização que permite destacar os elementos comuns a condutas análogas sucessivas, então existem *schèmes* perceptivos tal como *schèmes* sensório-motores, *schèmes* operatórios, etc.; e existem também, nesse sentido, os *schèmes* imagéticos que permitem ao sujeito construir imagens análogas em situações comparáveis. Mas se chamarmos '*schéma*' a um modelo simplificado destinado a facilitar a apresentação (como um esquema topográfico, etc.), então não existem *schémas* perceptivos, pois o *schéma* serve apenas à evocação e a figuração, enquanto a figuração imagética é esquematizada sobretudo no sentido do *schéma*, embora comportando a possibilidade de *schèmes*”. (SCHÈME, 2015, p.i).

De acordo com essa teoria, alinhado aos conceitos de *schème*, arquétipo e símbolo, está também o conceito de mito. O mito, porém, não estudado sob o enfoque etnológico que o limita ao reverso representativo de um ato ritual, mas sim segundo a definição de Gilbert Durand que o interpreta como:

[...] um sistema dinâmico que, sob o impulso de um *schème*, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias.

O mito explicita um *schème* ou um grupo de *schèmes*. Do mesmo modo, podemos dizer que o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico ou, [...] a narrativa histórica e lendária. (DURAND, 2002, p.62-63).

Entende-se que a melhor forma de expressão das imagens, de acordo com essa teoria, ocorre por meio dos mitos, cujas imagens seguem a sequência linguística: verbo, substantivo e adjetivo; ou seja, um discurso da imagem simbólica, devido a sua capacidade de atribuir sentido ao mundo e que essas figuras do imaginário se dão a conhecer pela repetição, pela redundância, quer dos seus temas, quer das suas sequências simbólicas, assim:

[...] o imaginário, nas suas manifestações mais típicas (o sonho, o onírico, o rito, o mito, a narrativa da imaginação, etc.) em relação à lógica ocidental desde Aristóteles, quando não a partir de Sócrates, é alógico. A identidade não-localizável, o *tempo* não-assimétrico e a redundância e metonímia “halográfica” definem uma lógica “inteiramente outra” em relação àquela, por exemplo, do silogismo ou da descrição eventualista, mas muito próxima, por alguns lados, daquela música. A música, da mesma forma como o mito e o onírico, repousa sobre as inversões simétricas dos “temas” desenvolvidos ou “variados”, um sentido que somente pode ser conquistado pela redundância (o refrão, a sonata, a fuga, o *Leitmotiv*, etc.) persuasiva de um tema. A música, acima de qualquer coisa, procede por uma ação de imagens sonoras “obsessivas”. (DURAND, 2004a, p.87).

O imaginário permite a compreensão da composição das imagens por meio do estudo da estruturação das narrativas e das construções visuais. Essas imagens foram organizadas, segundo Durand, em dois regimes, relacionados às dominantes reflexas, quais sejam: Regime Diurno e Regime Noturno.

É a partir dos estudos da reflexologia do recém-nascido de W. Betcherev (DURAND, 2002), que Durand se apoia na noção de dominantes reflexas para a organização dos regimes de imagens e são elas: a dominante de posição (dominante postural), que coordena ou inibe todos os outros reflexos, quando, por exemplo, se põe o corpo da criança na vertical (a verticalidade e a horizontalidade são percebidas pela criança de tenra idade de maneira privilegiada) e a dominante de nutrição (dominante digestiva), que nos recém-nascidos se manifesta por reflexos de sucção labial e de orientação correspondente da cabeça. Esses reflexos são provocados ou por estímulos externos ou pela fome. A essas duas dominantes podem associar-se reações audiovisuais. Há uma terceira dominante, observada no adulto e estudada por J.M. Oufland (DURAND, 2002, p.49), relacionada ao reflexo sexual (dominante copulativa) que seria de origem interna, desencadeada por secreções hormonais, aparecendo, principalmente, no período de cio.

São a essas dominantes, assumidas como matrizes sensório-motoras, que as representações irão integrar-se por meio da relação entre os *schèmes* perceptivos e os *schèmes* motores primitivos, e formar os grandes símbolos (ibid, p.51). As dominantes reflexas são o ponto de partida para o método de convergência e psicologismo metodológico de Durand que ele denomina “trajeto antropológico”, ou seja, “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (ibid, p.41).

O método de convergência busca delimitar os grandes eixos dos trajetos antropológicos, delineando as constelações de “[...] imagens estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes. [...] os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo.” (ibid, p.43). Partindo do domínio psicológico, Durand busca uma classificação satisfatória capaz de integrar todas as constelações encontradas, relacionando o conceito de “imagens motrizes” de Robert Desoille (ibid, p.47) aos estudos de “gestos dominantes” da reflexologia da Escola de Leningrado – Betcherev, Oufland e Oukhtomsky (DURAND, 1993, p.78).

A relação entre a motricidade dos músculos envolvidos na linguagem verbal com o pensamento e a relação entre a motricidade periférica estendida a numerosos sistemas musculares estão em estreita relação com os sistemas de representação. No entanto, deve existir um mínimo de adequação entre a dominante reflexa e o ambiente cultural, ou seja, é necessário que um acordo se realize entre a natureza e a cultura.

A partir das convergências entre a reflexologia, por meio das dominantes reflexas, da tecnologia, com seus meios necessários à ação sobre a matéria, e da sociologia, no estudo do contexto social, Durand fundamenta a bipartição das imagens entre dois regimes do simbolismo, quais sejam: o Regime Diurno “que tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano e guerreiro, os rituais de elevação e da purificação”; e o Regime Noturno, relacionado às dominantes digestiva e cíclica (copulativa), sendo que referente à digestiva está “subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora”, e sob a cíclica estaria se “agrupando as técnicas do ciclo, do

calendário agrícola e da indústria têxtil, símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos” (DURAND, 2002, p.58).

Assim se constituem os regimes do imaginário, organizados em três estruturas semânticas, entendendo o termo estrutura “como uma forma transformável, desempenhando o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e suscetível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral” (ibid, p.64) os dois regimes acima descritos. O Diurno, constituído da organização das imagens que dividem o universo em opostos, cujas características são as separações, os cortes, as distinções, a luz, a antítese; e o Noturno, caracterizado por uma organização das imagens que une os opostos, tendo como principais características a conciliação e a descida interior em busca de conhecimento.

Os regimes recobrem, portanto, três estruturas que têm como ponto fundamental a questão da mortalidade para o homem, cuja angústia existencial se manifesta por meio das imagens relativas ao tempo, ressaltando-se a ambiguidade e os inúmeros significados que um símbolo pode apresentar. A solução dessa angústia se dará através de três possíveis soluções: pegar as armas e destruir o monstro, criar um universo harmonioso no qual ela não possa entrar ou ter uma visão cíclica do tempo no qual toda morte é renascimento.

O Regime Diurno é o que contém a Estrutura Heroica, que se caracteriza pela luta, tendo como representação a vitória sobre o destino e sobre a morte, cujos principais símbolos são: Símbolos de ascensão — que levam para a luz e para o alto; Símbolos espetaculares — que dizem respeito à luz, ao luminoso; e Símbolos diairéticos — que se referem à separação cortante entre o bem e o mal.

Trata-se do regime da antítese, da oposição entre palavras e ideias, em que há uma constelação de imagens em torno dos contrários “luz-treva”. A percepção do tempo que passa e do medo da destruição faz com que surja uma reação contra a superação do destino e da morte. É o regime do combate, simbolizado pelo Cetro e pelo Gládio como símbolos ascensionais.

Esse regime é marcado por símbolos *teriomórficos*: relativos à forma de animal (DURAND, 2002, p.69), *nictomórficos* relativos à noite, à escuridão (ibid, p.90) e *catamórficos* relativos à queda (ibid, p.111), símbolos das trevas, de monstros que se

isomorfizam na própria morte, que representam um ambiente de angústia diante do tempo e da morte.

Os símbolos teriomórficos são aqueles formados por animais, cujo simbolismo “pode agregar valorizações tanto negativas, com répteis, ratos, pássaros noturnos, como positivas, com a pomba, o cordeiro e, em geral, os animais domésticos” (DURAND, 2002, p.69). Esse isomorfismo das trevas se manifesta também nas diversas formas da água. Bachelard (2002) conta como em Edgar Allan Poe “o destino das imagens da água segue com muita exatidão o destino do devaneio principal que é o devaneio da morte.” (BACHELARD, 2002, p.48). Das águas claras, musicais e sorridentes das manhãs de sol, há uma transformação com o cair da noite em águas turvas, de uma massa negra que engole e devora. Junto com a água surgem as metamorfoses de aves, peixes, répteis entre outros animais. Nas constelações da água o feminino também se manifesta com o isomorfismo das ondulações das águas com o cabelo feminino e, conseqüentemente, com a menstruação e ciclo menstrual marcando o período de tempo.

As imagens relacionadas à queda são representadas pelos símbolos catamórficos. A essas imagens relacionam-se também o pecado, a inveja, a ira e o assassinato. Assim, a menstruação é vista como consequência da queda. O feminino converge com a impureza do sangue menstrual que é, então, a responsável pela queda moral. A constelação de imagens que se formam em torno de arquétipos que evidenciam a angústia diante do tempo que passa, revestida de uma face teriomórfica agressiva, ou seja, a partir de símbolos da animalidade, vão deslizando para imagens nictomórficas, das trevas, do negrume da noite e se unirão ao sangue menstrual representando a morte mensal.

Em contraponto às imagens da animalidade, da queda e das trevas surgem os arquétipos da ascensão, da luz e dos esquemas diaréticos. Contra essas imagens há um levante heroico, de caráter esquizomórfico, que tem por objetivo a vitória sobre o destino e sobre a morte, cujo principal símbolo é a espada ou o gládio. As armas simbolizam a força da espiritualidade e de sublimação no esquema diarético da separação entre o bem e o mal (DURAND, 2002, p.161).

Exemplos desses heróis que empunham suas espadas para enfrentar os monstros em defesa dos mais fracos estão São Miguel Arcanjo, São Jorge e os cavaleiros da Idade Média, dentre eles os Cavaleiros Templários e os Hospitalários. Por meio do gládio, do

fogo, da água e do ar ou, citando os símbolos dos naipes das cartas de baralho e do Tarô: por meio das Espadas (♠), da lança, do ar; dos Ouros (♦), do denário¹⁷, da terra; das Copas (♥), das taças, da água; e dos Paus (♣), do bastão, do fogo, esses símbolos subsumem uma metafísica do puro. Durand explica esses esquemas e sua relação:

[...] a elevação é a antítese da queda, enquanto a luz solar era a antítese da água triste e da tenebrosa cegueira dos laços do devir. É, portanto, contras as faces do tempo confrontadas com o imaginário num hiperbólico pesadelo que o Regime Diurno restabelece, pela espada e pelas purificações, o reino dos pensamentos transcendentais (ibid, p.180).

Os símbolos ascensionais representam a valorização em esquemas de evidente verticalização, como as montanhas, o céu, o obelisco. Já os símbolos espetaculares são os símbolos da luz, como a luz solar e seu isomorfismo com a ascensão, tão presente em muitas religiões. Assim com a coroa de ouro isomorfa do aro solar que, por sua vez, se isomorfiza na auréola dos seres santificados. A ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas.

A figura heroica do lutador é erguida contra as trevas ou contra o abismo. O herói solar é sempre um guerreiro violento e opõe-se ao herói lunar que é um resignado. A revolta de Prometeu, por exemplo, que é um herói solar, trata do arquétipo mítico da liberdade do espírito (ibid, p.159).

Os símbolos diaréticos são representados pelas armas cortantes que separam o bem do mal. A espada, o gládio e a flecha, a “arma que voa” são exemplos desses símbolos. A Estrutura Heroica, cuja principal característica está no corte, na cisão, na separação faz do regime diurno um legítimo regime da antítese. Em suas palavras, ele esclarece: “[...] precisamos desde já perceber bem que diferença faremos entre estruturas esquizomorfas características do Regime Diurno da representação e tipologias esquizofrênicas ou esquizoides” (ibid, p.184). Durand (2002) nos faz compreender que a estrutura esquizomorfa não deve ser confundida com a esquizofrenia. Comparando os erros de interpretação sobre diagnósticos e sobre as definições de esquizofrenia, ele comenta acerca dessas definições: “uma é angústia diante da visão esquizomorfa do universo, outra é, pelo contrário, euforia, deleitação mórbida diante da *Spaltung*¹⁸. Uma

¹⁷ A palavra “denário” vem de uma antiga moeda romana que correspondia a dez “asses”, dez partes.

¹⁸ *Spaltung* (alemão): o termo se aproxima palavra clivagem na Língua Portuguesa, significando divisão, separação. (DURAND, 2002, p.186).

quer curar-se, a outra parece perfeitamente à vontade nas alucinações da doença.” (ibid, p.184).

O Regime Noturno é o que comporta as outras duas estruturas, quais sejam: a Mística e a Sintética. A Estrutura Mística se refere à construção de uma harmonia, na qual se evita a polêmica e busca-se a quietude e o gozo, tendo como recurso expressivo os símbolos de inversão e os símbolos de intimidade. Já a Estrutura Sintética diz respeito aos ritos utilizados para assegurar os ciclos da vida, harmonizando os contrários por meio de um caminhar histórico e progressista, sendo que seus símbolos são os símbolos cíclicos.

É o regime do eufemismo, cuja função é unir e harmonizar. Na estrutura Mística ou Antifrásica há uma inversão dos valores atribuídos às “Fases do Tempo” e, por meio do eufemismo, essa inversão se acentua ao ponto de gerar uma antífrase de total inversão do sentido afetivo das imagens, envolvendo as técnicas de aconchego, de contenção e da digestão de alimentos. Já a estrutura Sintética trata a noite como o período necessário para que o dia amanheça, considerando a díade “noite e dia” como a dialética do eterno retorno.

Os termos utilizados na estrutura Heroica do Regime Diurno da antítese também aparecem na estrutura Mística, porém com uma mudança gradativa de significado. Por exemplo, no regime da esquizomorfia a pureza estava ligada à ruptura e separação — diaretismo —, enquanto que na estrutura Mística do Regime Noturno simboliza a ingenuidade e a inocência. A figura masculina, imponente, será pouco a pouco substituída por símbolos femininos, da intimidade, do continente, da deglutição, para que se possa tranquilizar essa descida e impedir que a mesma se transforme em queda. Nessa consciência que inverte as imagens, há uma revalorização do espelho e do duplo, e a água, um elemento místico que reflete, se torna o céu, os peixes se tornam os pássaros, sendo o peixe um símbolo do continente redobrado, o animal encaixado por excelência. No catolicismo, há o culto à sublimada mãe-virgem, pura e imaculada que, pela representação imaginária, é destituída da impureza feminina e do sangue menstrual. Os valores do Regime Diurno e da separação analítica são substituídos por símbolos da intimidade e do encaixamento.

A casa é o refúgio principal, em torno dela se constelam imagens da intimidade e da proteção. Representa o refúgio eterno, o retorno à intimidade do lar e ao útero

materno, regresso à mãe terra e a valorização da morte. O seio do simbolismo da intimidade e o isomorfismo do retorno, da morte, da morada eterna, podem ser evidenciados nas palavras de Mircea Eliade:

A vida não é mais que a separação das entranhas da terra, a morte reduz-se a um retorno à casa...o desejo tão frequente de ser enterrado no solo pátrio não passa de uma forma profana de autoctonismo místico, da necessidade de voltar à sua própria casa. (ELIADE, 1949, p.222 apud DURAND, 2002, p.236).

A estrutura Sintética ou Dramática pode conter imagens que, ao mesmo tempo, expressam as duas outras estruturas (heroica e mística), promovendo assim uma síntese, uma transformação e a ciclicidade, em que as imagens se ligam às dominantes: sexual e digestiva.

O calendário anual tem uma estrutura circular, pois tudo o que se faz na vida é repetir e o ano novo é visto como o recomeço do tempo e o relógio é uma projeção espacial do tempo, “uma dominação determinista e tranquilizadora das caprichosas fatalidades do devir” (DURAND, 2002, p.284). É a vida se repetindo de forma rítmica e inesgotável, marcadas pelas datas comemorativas, ritualizadas e festivas. Mesmo quando há alguma intervenção, algum acidente, quando o caos impõe um desregramento, não passa de ações temporais e toleráveis, pois se tem a promessa do eterno retorno calcada na obsessão pelo domínio do tempo e da morte.

Segundo Durand (2002), “é no romantismo literário que se torna mais facilmente acessível para nós esse esforço sincrético para reintegrar no Bem o Mal e as trevas sob a forma mítica de Satã, o anjo rebelde” (ibid, p.293).

Outro símbolo que representa o processo de repetição é a lua e seus ciclos lunares, relacionando sua influência nos processos de plantio, nas estações do ano, nas marés e nos animais. As fantasias e mitos acerca da lua, embora conservem um otimismo profundo, não escondem o terror e a morte por dupla negação como a antífrase, mas ao contrário como uma vida continuamente em movimento em que é tão essencial a morte como a vida. Por meio da repetição realiza-se a troca do passado pelo futuro e a domesticação de Chronos.

Do regime heroico da antítese passa-se ao regime pleno do eufemismo. A noite sucede ao dia e às trevas tenebrosas, num processo de eufemização, os terrores brutais e mortais transformam-se sucessivamente em temores eróticos e carnavais, “num deslizar

progressivo do mal metafísico para o pecado moral pelo jogo sugestivo das próprias imagens” (DURAND, 2002, p.194). Trata-se aqui da ambivalência evidenciada pela psicanálise Eros-Chronos-Tanatos.

Na estrutura Sintética a dupla negação integra-se num ritual e numa narrativa, o negativo torna-se positivo, da mesma maneira como ocorre nos rituais de sacrifício. O elemento sacrificial por excelência é o fogo, e a árvore é imaginada como elemento principal do fogo, por meio de sua destruição total ao sacrificado. O sacrifício é eufemizado no momento dialético em que o benefício tende a tornar-se penalização do mal e da morte, por meio da dupla negação (DURAND, 2002).

O pau, segundo Durand (2002), é o símbolo da árvore e seus descendentes, a “árvore de Jessé” que representa a esperança dramática do cetro. A árvore, matéria-prima da qual se produz a cruz e de onde é alimentado o fogo que valoriza o messias e sua ressurreição. A partir da fenomenologia do fogo e da árvore podemos apreender a transição dos arquétipos circulares para os arquétipos sintéticos, dos quais se instauram os mitos ligados ao progresso e ao messianismo histórico e revolucionário. A cruz representa a união dos contrários, uma divisão do mundo em conceitos do divino na linha vertical, e do mundano na linha horizontal. Portanto, diante das diversas culturas a cruz é interpretada como convergência de contrários, totalização e centro do universo (DURAND, 2002). Já o fogo é gerado da fricção rítmica, um vai-e-vem, o esquema do movimento rítmico e o gesto sexual que criam, portanto, um isomorfismo entre a madeira, os rituais e o ato sexual.

Esses dois polos arquetípicos da natureza, o positivo e o negativo, podem ser representados pelo claro-escuro, masculino-feminino, alto-baixo, fogo-água, sendo que na filosofia chinesa há um princípio composto de duas forças que compõem tudo que existe, com equilíbrio dinâmico entre elas de onde surge todo movimento e mutação, representado pelo princípio da dualidade de Yin e Yang, onde Yang representa o fogo, o forte, o masculino, associado ao céu, enquanto o Yin, a água, o escuro, o receptivo, o feminino, o material, representado pela terra. O céu fica acima, repleto de movimento, e a terra está em baixo, em repouso. Dessa forma, Yang passou a simbolizar o movimento e Yin o repouso (DURAND, 2002).

Durand (2002) trata do isomorfismo em que o homem aprendeu a fazer fogo e a cantar, criando afinidade com o ritmo, a música, a dança, a poesia e o fogo que

explicitam a constelação música-sexualidade, sendo os sons agudos relacionados ao feminino e os graves ao masculino.

Ainda, segundo Durand, o círculo, um arquétipo universal que se diversifica de acordo com as civilizações, emblema do equilíbrio, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço. “A serpente é um dos símbolos mais importantes da imaginação humana” (DURAND, 2002, p.316). Símbolo do ciclo temporal, devido às suas trocas de pele, representa a fecundidade e o grande símbolo do ciclo temporal “o ouroboros”, que morde sua própria cauda, simboliza a dialética da vida e da morte, o ciclo da evolução, voltando-se sobre si mesmo, com ideias de movimento, continuidade, autofecundação e eterno retorno.

Para Bachelard, a serpente representa a duplicação animal da lua, por conta da relação de seus anéis aos dias de lunação. É o animal que desaparece com facilidade nas fendas, desce aos infernos, muda e se regenera:

A que morde a cauda não é um simples anel de carne, é dialética material da vida e da morte, a morte que sai da vida e a vida que sai da morte, não como os contrários da lógica platônica, mas como uma inversão sem fim da matéria de morte ou da matéria de vida (BACHELARD, p.280-281 apud DURAND, 2002, p.316).

O símbolo do ouroboros representa o ciclo de evolução e retorno. As ideias de movimento, revolução, do eterno retorno constelam-se em torno desse símbolo, bem como o da roda, da vasilha, da hélice, pertencentes ao esquema rítmico e cíclico do imaginário.

A estrutura Sintética ou Dramática se subdivide em quatro sub-estruturas, quais sejam: harmonização dos contrários, dialética, histórica e progressista.

Na harmonização dos contrários o gesto erótico é a dominante psicofisiológica, que organiza as imagens no universo musical. É um dos traços gerais de toda a imaginação do Regime Noturno, sendo uma das funções da imaginação musical a de conciliar os contrários e dominar a fuga da existência diante do tempo.

A dialética tende a conservar os contrários e os contrastes, e o sistema toma a forma de um drama, em que a paixão do filho mítico é o modelo. Segundo Durand (2002):

O símbolo do *Filho* seria uma tradução tardia do androginato primitivo das divindades lunares. O Filho conserva a valência

masculina ao lado da feminilidade da mãe celeste. Sob a pressão dos cultos solares, a feminilidade da lua ter-se-ia acentuado e perdido o androginato primitivo de que apenas uma parte é conservada na filiação. Mas as duas metades, por assim dizer, do andrógino não perdem pela separação a sua relação cíclica: a mãe dá origem ao filho e este último torna-se amante da mãe numa espécie de *ouroboros* heredo-sexual. O Filho manifesta assim um caráter ambíguo, participa na bissexualidade e desempenhará sempre o papel de *mediador*. (DURAND, 2002, p.300, *grifos do autor*).

O drama temporal é representado e transformado em imagens musicais e teatrais e na forma de teses e antíteses.

A terceira sub-estrutura tem uma função mais histórica, uma estrutura que não tenta esquecer o tempo, mas, ao contrário, utiliza a hipotipose¹⁹ para aniquilar a fatalidade da cronologia e põe um ponto final ideal à história. A estrutura histórica consiste em repetir fases temporais e em contrastar dialeticamente as fases do ciclo. Estes contrastes têm o poder de se repetir, de se cristalizar em verdades constantes. O fato histórico é presentificado na narração por hipotipose do passado. Uma concepção totalizante e cíclica da história e a crença num fim revolucionário da história.

A quarta sub-estrutura é a progressista, caracterizada pelo “[...] segredo íntimo: a vontade de acelerar a história e o tempo a fim de os perfazer e de os dominar” (DURAND, 2002, p. 355). Uma estrutura progressista e messiânica, simbolizada pela roda, madeira e por seus dois confinantes progressistas: a árvore e o fogo. Manifesta-se pela hipotipose futura: o futuro é presentificado e dominado pela imaginação. Por meio dos processos alquímicos, os homens viam na alquimia “o que a natureza só pode aperfeiçoar num grande espaço de tempo nós podemos terminá-lo em pouco tempo pela nossa arte” (ibid, p.304). Trata-se de uma maneira de acelerar o desenvolvimento dos metais por meio dos processos alquímicos e com isso absolvê-los da lei do tempo, em outras palavras, trata-se da domesticação de Chronos, do homem dominando seu destino.

O Imaginário é, portanto, o que dinamiza o pensamento do ser humano, sendo polarizado por dois polos antagonistas: os regimes Diurno e Noturno, em redor dos quais gravitam as imagens, os mitos, os ritos, os devaneios e a poesia dos homens.

¹⁹ Hipotipose: descrição de uma cena ou situação com cores tão vivas, que faz o ouvinte ou leitor ter a sensação de que as presencia pessoalmente.

Essas estruturas de imagem constituem um arcabouço, o “modelo matricial” (DURAND, 1996b) que permite, por meio de uma leitura direcionada, decifrar ou interpretar o sentido mítico e simbólico de uma obra, bem como identificar os elementos redundantes, “mitemas”, que são figuras como a metáfora, identificados como “presa mítica”. O esforço do hermenêuta é o de identificar as redundâncias e as repetições mitêmicas que podem indicar a presença da presa mítica, por estarem presentes na forma de mitos, de traços míticos, de mitemas ou mitologemas.

Mito é um conjunto de narrativas, relatadas de geração a geração, traduzindo o entendimento dos povos que as criaram e tem, nessas narrativas, a forma de explicar como o mundo se fez e tudo aconteceu. Mitologema é o conjunto de várias narrativas míticas que traduzem uma mesma temática (exemplo: mitologemas do rapto, do nascimento virgem, da iniciação feminina etc.). Mitema é a tradução de cada unidade constitutiva dos mitos e mitologemas; por exemplo: reconhecimento do herói pela cicatriz da perna (ALVARENGA, 2007).

Joseph Campbell, um dos maiores estudiosos de mitologia e religião comparada, participante dos encontros do Círculo de Eranos²⁰, referindo-se a Carl G. Jung, apresenta a ideia de uma função compensadora, projetora e orientadora do sonho, função essa que poderia ser atribuída ao mito. Assim disse Jung, citado por Campbell:

Em geral o conteúdo inconsciente contrasta notavelmente com o material consciente, em especial quando a atitude tende a orientar-se com exclusividade excessiva em uma direção que ameaçaria as necessidades vitais do indivíduo. Quanto mais unilateral for a atitude consciente, e quanto mais ela se desviar do ótimo, maior se torna a

²⁰ O Círculo de Eranos, fundado em 1933, era composto por várias gerações de estudiosos de diversas áreas: antropólogos, psicólogos, fenomenólogos, mitólogos, orientistas, entre outros, provindos de diversos países, especialmente europeus e realizavam conferências anuais, reunindo-se de 1933 a 1988, tendo publicado 57 volumes sobre seus encontros. Em sua origem encontram-se três personalidades que conferiram igualmente uma tridimensionalidade cultural aos estudos da hermenêutica simbólica, quais sejam: 1) Olga Fröbe-Kapteyn, fundadora do grupo, que instigada por estudos místicos orientais pretendia estabelecer um diálogo entre a cultura ocidental e a cultura oriental; 2) Rudolf Otto, mentor e quem batizou o grupo de Eranos (palavra grega que significa “comida em comum”). Dele deriva o método hermenêutico-compreensivo, que se baseia na interpretação empática da essência vivida; e 3) Carl G. Jung, considerado o inspirador do grupo, contrapõe seus estudos da psicologia arquetipal à fenomenologia de Otto, trazendo assim a hermenêutica das profundidades. Os encontros do Círculo de Eranos buscavam uma aproximação “cultural” do oriente, considerando-o como “um outro complementar”. Compreendendo que a razão não possibilita uma compreensão integral do ser humano, assim se propõe a compensar a unilateralidade da razão, confrontando-a com a questão simbólica, na tentativa de confluir o mito e a razão, para chegar a uma visão intermediária e complementar. Os pesquisadores trabalhavam a partir de sua perspectiva específica sobre questões comuns previamente propostas, seguindo todos por correntes paralelas de investigação. O *sentido* ocupa lugar central nos estudos do grupo, ou seja, o sentido da vida e da existência, a morte, a pergunta pelo divino, a razão em suas capacidades e os limites. Para esses pesquisadores, o significado simbólico surge somente a partir da experiência vivida, na relação direta, sentida, na epifania, na revelação (ORTIZ-OSÉS, 1994; PAULA CARVALHO, 1998).

possibilidade de que sonhos vividos, com um conteúdo fortemente contrastante, mas intencional, surjam como uma manifestação da auto-regulação da psique. (JUNG, 1960, p.277-278 apud CAMPBELL, 1997, p.17).

De acordo com Campbell (1997a), para o homem primitivo, apavorado com a presença da morte, o mito tinha por função diminuir sua ansiedade, aplacá-la ou evitá-la. Os mitos são os sonhos do mundo, os sonhos arquetípicos que lidam com os magnos problemas humanos. Para Campbell o mito se revela a esses limiares humanos, informando como se deve agir diante de certas crises de decepção, de maravilhamento, de fracasso ou de sucesso (CAMPBELL, 2009, p.16). Ele explica a relação entre a verdade presente no mito e sua evidência demonstrada nos sonhos e devaneios humanos:

[...] o reconhecimento por Durkheim de um tipo de verdade na raiz do mundo imaginário do mito foi confirmado, expandido e aprofundado pela demonstração, pelos psicanalistas, de que os sonhos são as projeções de desejos, ideais e medos inconscientes, e, além disso, que as imagens do sonho assemelham-se – em termos gerais, mas, apesar disso, frequentemente, em detalhes – aos temas dos contos populares e dos mitos. Tendo escolhido para estudo o nível da psique que inventa símbolos e produz os temas de mitos – a origem de todos aqueles temas universais, “ideias básicas”, que o homem atribuiu aos fenômenos da natureza, às sombras da sepultura, à vida dos heróis e às características da sociedade – os psicanalistas abordaram sem dúvida o fator essencial do multifacetado problema. À luz de suas discussões, teorias que antes pareciam mutuamente contraditórias facilmente puderam ser coordenadas. Homem, natureza, morte, sociedade, serviram simplesmente como campos nos quais foi projetado o significado dos sonhos. Daí as referências dos temas absurdos não são realmente (pouco importando o que a consciência racionalizante possa pensar) ao sol, à luz, ao vento e ao trovão, à sepultura, ao herói, ou mesmo ao poder do grupo, mas, através deles, de volta novamente a um estado da psique. Mitologia é Psicologia, erroneamente interpretada como Cosmologia, História e Biografia. (CAMPBELL, 1997, p.45).

A concepção de mito de Gilbert Durand aproxima-se das mesmas visões de mito defendidas por Campbell, Jung e Durkheim, pois, quando Jung diz sobre o contraste entre o conteúdo inconsciente e o material consciente e sua regulação por meio dos sonhos, num processo de auto-regulação da psique, tal ideia aproxima-se do conceito de trajeto antropológico definido posteriormente por Durand.

O mito, assim como a imagem, foi tratado pelo racionalismo positivista como resultado de processos rudimentares na história da evolução do pensamento humano. A desvalorização da imagem e da função da imaginação no desenvolvimento científico

ocidental “estimulou” Gilbert Durand na elaboração da Teoria Geral do Imaginário, colocando a imagem, a imaginação e o imaginário no cenário dos estudos acadêmicos. O Imaginário, segundo Durand, antecede, transcende e ordena todas as atividades da consciência, do pensamento humano, colocando-se como alicerce fundante sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo, de sociedade. A sua base é matricial para a construção da tessitura das relações indivíduo/sociedade, natureza/cultura, por meio do que ele chama de “sutura epistemológica” DURAND (2004a).

Por meio de uma hermenêutica mitodológica é possível analisar as imagens com propriedade crítica que, segundo Gilbert Durand, ocorre a partir da mitocrítica (da análise do texto, da imagem e sua relação com o mito) e da mitanálise (a relação dessas imagens com o contexto social e com os mitos diretores). A mitodologia, entre outras palavras, a “ciência do mito” funciona, numa complementação entre a mitocrítica e a mitanálise (DURAND, 2004b). A mitodologia é um método apropriado para estudar o imaginário, pois permite a leitura em profundidade das múltiplas formas de manifestação simbólica do ser humano, da sociedade e da cultura, entendendo o imaginário como referência última de toda a produção humana, por meio da sua ação discursiva, ou seja, o mito, que sustenta todo o pensamento humano, movendo-se de acordo com os “quadros míticos”. Segundo Durand (2004b), em todas as épocas e em todas as sociedades existem mitos que orientam e modulam o curso do homem, da sociedade e da história.

A mitodologia é produto da análise complementar da mitocrítica e da mitanálise, tendo por objetivo desvendar a relação do indivíduo com o mundo em suas dimensões biopsíquica e sociocultural, sendo que a mitocrítica parte do mito pessoal enraizado no biopsíquico e dirige-se ao mito coletivo, este enraizado no meio cósmico e social, já a mitanálise busca revelar os mitemas que se encontram no contexto sociocultural, onde os mitos são criados, interpretados e modificados (DURAND, 2004b).

A mitocrítica, mais dedicada à crítica literária, permite detectar e discernir os mitos, os traços míticos que atuam de formas subjacentes às narrativas e referenciam-se aos grandes mitos clássicos. Dessa forma é possível perceber as características do autor, suas referências e influências na mitologia dominante de sua época.

A mitanálise procura identificar, a partir da mitocrítica, um campo de atuação mais abrangente, sua influência nas instituições e práticas sociais, visando compreender

como os mitos vigentes e diretivos da determinada sociedade e em determinado período. De acordo com Durand (1982):

Numa sociedade há mitos tolerados, patentes, que circulam, e mitos latentes que não conseguem encontrar meios simbólicos de expressão e que trabalham a sociedade a um nível profundo (DURAND, 1982, p.65).

Portanto, o objeto de estudo da mitanálise é o entorno cultural, o momento histórico e social e as perspectivas de mudança. Essas análises se dão a partir da observação das “metáforas obsessivas”, ou seja, a partir das redundâncias e dos mitemas (DURAND, 2004a, p.86).

A mitocrítica, que analisa a obra e busca identificar nela os mitos presentes, em seus “últimos passos” (DURAND, 1996b) encaminha para uma mitanálise, pois não há como desvincular-se a análise das questões socioculturais dos grandes mitos diretores.

A razão para se usar a mitodologia é a seguinte: a partir da identificação de qual mito ou quais mitos apresentam-se de forma mais patente ou latente em uma obra, é possível identificar o quanto essa obra, seu autor e o momento histórico estão “obsedados de maneira explícita ou implícita, por um (ou mais) mito que, de maneira paradigmática, toma consciência de suas aspirações, seus desejos, seus medos, seus terrores...” (BORBA, 2012, p.131).

Durand, sendo didático ao apresentar a mitocrítica, diz que:

Vamos dividir nossos conselhos (ousaria eu dizer aqui, diante de um público acadêmico, “nossas receitas”?) em duas partes. A primeira, mais estática, concerne à delimitação de nossos terrenos de caça e ao espinhoso problema da coleta dos vestígios, dos indícios da presença da caça mítica. A segunda, mais dinâmica, será consagrada aos movimentos do mito: como um mito “muda”, quais são os procedimentos dessas mudanças, como a “mudança” se dá [...]? (DURAND, 1996b, p.246)

A esse movimento do mito Durand nomeia de “bacia semântica”, conceito ao qual ele dedica um capítulo inteiro denominado *La notion de «bassin sémantique»* (DURAND, 2010, p.71-113). Ele utiliza a metáfora potamológica, ou seja, da descrição geográfica dos rios, para explicar que as mudanças que ocorrem na sociedade não acontecem de forma abrupta, mas sim progressivamente e que decorrem muitos anos para que ela aconteça. Assim, a partir de estudos de outros autores, principalmente de

Pitirim Sorokin²¹ e dos conceitos de “id”, “ego” e “superego” de Freud, ele desenvolve seus estudos para explicar a dinâmica do mito em relação à sociedade e como ocorre a migração para outros mitos e com isso novos imaginários.

Fazendo uso dessa metáfora hídrica é possível identificar as evoluções científicas e, a partir da análise detalhada dos subconjuntos que compõem a bacia semântica, pode-se também fazer a análise de determinada época e áreas do imaginário, tais como: estilos presentes, mitos diretores, pinturas, esculturas, estilos literários, com uma mitanálise mais generalizada.

A bacia semântica de Durand (2010) está subdividida em seis partes ou seis etapas, quais sejam: afloramento, divisão das águas, confluências, nome do rio, organização dos rios e deltas e meandros:

- 1) O afloramento: várias correntes são formadas em um determinado meio cultural: às vezes, são ressurgimentos distantes da mesma bacia semântica passada, essas correntes surgem, outras vezes, de circunstâncias históricas precisas (guerras, invasões, eventos sociais ou científicos, etc.).
- 2) Divisão das águas: os pequenos regatos se reúnem em partidos, em escolas, em correntes e criam também fenômenos de “fronteiras” com outras correntes orientadas diferentemente. Esta é a fase das “querelas”, dos afrontamentos dos regimes do imaginário.
- 3) Confluências: da mesma maneira que um rio é formado de afluentes, uma corrente precisa ser reforçada pelo reconhecimento e apoio das autoridades locais e de personalidades influentes.
- 4) Nome do rio: é então que um mito ou uma história aprimorada pela lenda promove um personagem real ou fictício que denomina e tipifica a bacia semântica.
- 5) Organização dos rios: uma organização estilística, filosófica, racional de constitui. É o momento dos “segundos” fundadores, dos teóricos. Às vezes as inundações exageram certos traços típicos da corrente.
- 6) Deltas e meandros: se formam então os meandros, as derivações. A corrente do rio enfraquecida se subdivide e se deixa capturar pelas correntes vizinhas. (DURAND, 2010, p.74-75, *tradução nossa*).

A mitocrítica é, portanto, uma “caça ao mito” na primeira instância e a identificação de sua mutação, seu “escoamento”, por meio da mitanálise na “bacia semântica”.

²¹ SOROKIN, P. *Social and cultural dynamics: a study of change in major systems of art, truth, ethics, law and social relationships*. Boston: Porter Sargent Publisher, 1957.

Vejamos quatro grandes deuses da mitologia grega, cujas presenças mitológicas têm sido mais preeminentes nas últimas décadas na civilização ocidental, quais sejam: Prometeu, Apolo, Dionísio e Hermes.

Prometeu é um Titã filho de Jápeto e Ásia e seu episódio se passa num período em que deuses e homens ainda não estavam separados:

[...] viviam juntos, festejando às mesmas mesas, compartilhando a mesma felicidade, longe de todos os males. Os humanos desconheciam então a necessidade do trabalho, as doenças, a velhice, as fadigas, a morte e a espécie das mulheres. (VERNANT, 2006, p.61).

Zeus, promovido a rei dos céus, decide separar os deuses dos homens e definir o tipo de vida de cada uma das raças. Prometeu é encarregado de fazer essa distinção e o faz imolando um boi em sacrifício e embrulhando as partes cortadas em dois pacotes um que seria oferecido a Zeus e outro aos homens, distinguindo a parte de cada um. Mas, Prometeu, em revolta contra Zeus devido ao fato da expulsão dos homens do Monte Olimpo prepara um dos pacotes com um volume maior e de melhor aparência; no entanto, seu conteúdo era de apenas gorduras e ossos descarnados. O outro pacote, menor e de pior aparência, escondia sob algumas vísceras o que tinha de melhor da carne do boi para a alimentação. Prometeu concede a Zeus a primazia na escolha do presente, mas esse, embora já tivesse percebido a armadilha, finge desconhecer os interesses de Prometeu a fim de refinar sua vingança.

Prometeu acreditava, por seu amor aos homens, estar destinando a melhor parte a eles e deixando aos deuses apenas os ossos a serem queimados como incensos. Porém, por mais esperto que fosse não se apercebeu que condenava os homens a passar o resto da vida se alimentando da carne de animais que tiveram suas vidas cessadas e esse desejo pela carne e a fome nunca diminuem, fazendo-os passar seus anos como todos os animais da terra em busca de carne, numa luta que o desgasta, que o faz envelhecer e morrer. Essa natureza os diferencia dos deuses:

Contentando-se com a fumaça dos ossos, vivendo de odores e de perfumes, os deuses demonstram pertencer a uma raça cuja natureza é inteiramente diferente da dos homens. Eles são os Imortais, sempre vivos, eternamente jovens, cujo ser não comporta nada de perecível, e que não têm nenhum contato com o domínio do corruptível. (VERNANT, 2006, p.63).

Mas a vingança de Zeus não se limita a isso. Além de presentear os homens com uma mulher — Pandora —, ela leva consigo uma caixa com todos os males da humanidade, até então desconhecidos pelos homens. Retira também deles o fogo celeste do qual os homens desfrutavam. Privados do fogo os homens tinham que comer a carne crua, como todos os animais. Sendo seu protetor, Prometeu rouba uma centelha do fogo divino e o leva aos homens na terra. Como punição, Zeus ordena a Hefesto que acorrente Prometeu no monte Cáucaso por 30 mil anos e que, diariamente, tenha seu fígado bicado e dilacerado por uma águia de Zeus. Dada a sua imortalidade, Prometeu tinha seu fígado regenerado ao anoitecer e o ciclo se repetia no dia seguinte pela eternidade. Seu sofrimento cessou apenas quando o herói Hércules o libertou das correntes e o substituiu em seu sacrifício pelo centauro Quíron que havia sido ferido e estava condenado a sofrer de dores pela eternidade, porém Zeus transformou-o em mortal, permitindo-lhe uma morte serena.

A moral dessa narrativa é que não se pode esperar ludibriar o espírito do soberano dos deuses. Prometeu tentou isso; e o preço do seu fracasso deve ser pago pelos homens. Portanto sacrificar, comemorando a aventura do Titã, fundador do rito, é aceitar sua lição. É reconhecer que, através da realização do sacrifício e de tudo o que ele acarretou para o homem — o fogo prometéico, a necessidade do trabalho, a mulher e o casamento para ter filhos, os sofrimentos, a velhice e a morte —, Zeus situou os homens no lugar onde eles devem manter-se: entre os animais e os deuses. (VERNANT, 2006, p.65-66).

Podemos ver também em Prometeu as representações do tempo ilustradas nas imagens dos deuses Aion, Chronos e Kairós. Vernant, explica:

Prometeu é uma criatura ambígua, seu lugar no mundo divino não é claro. A história desse fígado, que é devorado todo dia e que de noite se reconstitui e torna a ser igual a si mesmo, mostra que há pelo menos três tipos de tempo e vitalidade. Há o tempo dos deuses, a eternidade em que nada acontece, tudo já está lá, nada desaparece. Há o tempo dos homens, que é linear, sempre no mesmo sentido, pois o homem nasce, cresce, é adulto, envelhece e morre. [...] Há, por fim, um terceiro tempo, apresentado pelo episódio do fígado de Prometeu. É um termo circular ou em ziguezague. Indica uma existência semelhante à da lua, por exemplo, que cresce, morre e renasce, indefinidamente. (VERNANT, 2000, p.76-77).

Ou seja, vemos também as representações do tempo eterno — Aion — no mundo das divindades; e do tempo cronológico, medido, progressivo e irreversível dos homens, ou seja, Chronos. E esse tempo relativo, em que as recorrências e ressurgências se manifestam, ou seja, o tempo cíclico e renovador, é chamado de Kairós.

Outros dois deuses mitológicos e que vão constituir outros grandes mitos diretores são Apolo e Dionísio, cuja comparação fica bastante clara nas palavras de Antônio Medina Rodrigues durante seu curso sobre *Apolo e Dionísio* veiculado pela TV Cultura por meio da série *Grandes Cursos Cultura na TV – Literatura Grega Antiga*²².

Apolo, filho de Zeus e Leto, irmão gêmeo de Ártemis (Diana), é o deus relacionado ao sol, à luz da verdade. Simboliza a inspiração artística e profética — é o profeta, a voz de Zeus. É o deus da morte súbita, das pragas e doenças, suas flechas são mortíferas, mas também o deus da cura e da proteção contra as forças malignas. É o que Durand chama de inversão das vozes ativas e passivas: “[...] onde o amor pode inverter-se em ódio. É assim que as divindades das tempestades tanto protegem dos raios como, ao mesmo tempo, os lançam. Elas fazem parte, uma por vez, do fascínio (*fascinendum*) e do terror (*tremendum*)”. (DURAND, 2004a, p.92).

Apolo representa a Beleza, a Perfeição, a Harmonia, o Equilíbrio e a Razão. Porém, sua consciência de seus predicados e a defesa da justa razão faziam-no um deus prepotente, que se vangloriava de suas qualidades, a ponto de desafiar o pequeno deus do amor — Cupido —, dizendo que suas flechas eram mais poderosas. Cupido respondeu dizendo que as suas eram mais poderosas, pois além de ferir a todos poderia ferir também Apolo. Ao desacreditar em Cupido, Apolo foi ferido em seu coração com uma flecha com a ponta de ouro, fazendo com que ele se apaixonasse pela bela ninfa Dafne. Já Dafne foi ferida também no coração por uma flecha com ponta de chumbo atirada por Cupido, fazendo com que repudiasse o amor de Apolo, tendo por ele aversão. Apolo perseguia tanto sua amada Dafne que esta, cansada de fugir, pede ao seu pai que mudasse sua forma para poder se esconder de Apolo e ele a transforma num loureiro. Após essa tragédia e fiel a seu amor por Dafne, Apolo passou a utilizar uma coroa de louros, a mesma com que são consagrados os atletas durante as Olimpíadas.

Dionísio (Baco) é filho de Zeus com a mortal Sêmele, filha de Cadmo, rei de Tebas. Hera, a esposa de Zeus, ao descobrir a traição do marido, incita Sêmele para que ela peça ao seu amante para que ele se revele em sua forma real, pois ao se deitarem juntos ele sempre assume uma forma humana. Na verdade, é um ardil de Hera para

²² GRANDES Cursos Cultura na TV – Literatura Grega Antiga – Apolo e Dionísio. Direção: Norma Freire. Produção: Renato Alonso. Intérpretes: Antônio Rodrigues Medina: TV Cultura, 2002. Fita cassete, (40 min).

vingar-se do marido, pois sabe que ele jamais poderia se apresentar em sua forma divina a uma mortal. Zeus, não podendo negar o pedido de sua amada, se revela, e seu brilho e esplendor devora em chamas sua amada Sêmele. Mas, como já está grávida de Dionísio, Zeus faz um corte na própria coxa, abre-a, transforma-a em útero feminino e ali coloca o futuro filho. Ao nascer o bebê Dionísio é estranho, escapa às normas divinas, já que é ao mesmo tempo filho de uma mortal e filho de Zeus em todo o seu esplendor.

Desde jovem aterrorizava os lugares por onde chegava ou passava. Ao chegar a Trácia, com seu séquito de jovens bacantes, o rei Licurgo, desconfortável com sua chegada e das jovens delirantes e extasiadas com a nova divindade, ordena que sejam presas e persegue Dionísio, fazendo-o fugir e se atirar nas águas para se salvar. A deusa Tétis o esconde nas profundezas das águas por um período. Posteriormente, ele percorre a Ásia, sempre seguido por um exército de fiéis, principalmente formado por mulheres, agindo com vigor e força a todos que tentavam obstruí-lo. Após a conquista da Ásia volta triunfante à Grécia onde vai reclamar seu culto em Tebas, sua terra natal. Seu primo Penteu, filho de Ágave, irmã de Sêmele, é o atual rei de Tebas. Dionísio se apresenta em Tebas disfarçado de mulher, como uma sacerdotisa do deus, com cabelos compridos e negros, traços orientais, sedutores e muito falante. Uma composição para atormentar e desafiar o jovem rei Penteu. Junto dele um grupo de mulheres de todas as idades, também com traços orientais e corpos sedutores fazem algazarra pela cidade: tocam músicas, cantam, dançam, gritam, bebem e dormem ao relento.

Dionísio queria firmar seu culto em Tebas, restabelecendo um vínculo divino com os humanos de forma mais prazerosa e menos racional. Para isso ele enlouquece as mulheres de Tebas, cidade grega modelo de uma cidade arcaica e retrógrada, presas aos rígidos modelos tradicionais e arcaicos, fazendo-as juntarem-se ao grupo e entregarem-se aos delírios de Dionísio.

Penteu, fervilhando em ódio, manda os soldados prenderem todas as seguidoras do deus, mas Dionísio, por meio de uma magia, liberta todas elas e, novamente, estão nas ruas fazendo festas ao deus. Então Penteu ordena que prendam a sacerdotisa/sacerdote que na verdade era o próprio Dionísio disfarçado. Enquanto isso as mulheres de Tebas seguem nos campos em transe dionisíaco. Essas mulheres enquanto estavam tranquilas não tinham nada de agressivo, transpareciam total felicidade e encontrava-se em total simbiose com o meio em que estavam, amamentando em seus próprios seios os filhotes

de todos os tipos de animais, inclusive os selvagens, sem qualquer tipo de ameaça ou temor. Era um clima celestial de total entrosamento, de paz e alegria entre todas as espécies. Porém, com a chegada dos soldados e ao primeiro sinal de violência se transformam nas mais vis criaturas, espancando e matando os soldados e fazendo-os correr para se salvarem da fúria.

Dionísio consegue se libertar da prisão e incendeia o palácio real de Penteu. É a vitória triunfante da sutileza contra a brutalidade, do feminino contra o masculino, do campestre contra o civilizacional. Penteu, convencido de seus valores cívicos, aristocráticos, controlador da segurança, crente na razão e na decência, encarna o ideal grego apolíneo que predominava na época, não se deixando dominar pelas paixões, dominando seus medos, subjugando os mais fracos e, principalmente, as mulheres, além de seu desprezo e nojo pelo estrangeiro, pelo estranho, pelo outro, por tudo que não é grego.

Dionísio seduz Penteu para que ele possa descobrir o universo feminino que ele ignora, observando de forma escondida os delírios, as orgias, as loucuras, mas tudo à distância, na segurança de um *voyeur*. O rei, então, veste-se como uma mulher, solta seus cabelos, maquia-se e feminiza-se para parecer um asiático (a quem ele tanto detestava) e levado por Dionísio coloca-se no alto de uma árvore para observar as mulheres delirantes no campo.

As mulheres de Tebas, como ainda não haviam se convertido ao dionisismo, oscilavam em seus humores, numa forma de doença que ora estava em perfeita comunhão e paz celestial e outro momento em fúria sanguinária.

Penteu, envolvido na sua condição de voyeur, descuida-se da árvore e as mulheres descobrem o espião, espancando-o e despedaçando-o. Sua mãe, também enlouquecida, pega sua cabeça e espeta numa vara e desfila com ele, julgando ser um filhote de animal. Ao sair de seu delírio, Ágave, nos primeiros sinais de lucidez percebe que conduzia a cabeça de seu filho e desmorona em horror.

Ágave e seu pai Cadmo se exilam e Dionísio segue sua peregrinação por outros lugares. Em Tebas fica instalado o culto a Dionísio. Porém, seu culto não substitui os de outros deuses, nem se firma como uma forma absolutista de sua religião, mas, ao contrário, como forma de alteridade, de acolher o outro, de respeitar-se a diversidade e

pluralidade de pensamentos, de festejar a vida, de acolher a vagabundagem e respeitar os valores no estrangeiro, evitando os enfrentamentos.

Podemos perceber as polarizações existentes, mas necessárias, entre Apolo e Dionísio.

O homem ou o herói que segue os princípios apolíneos busca destacar-se como indivíduo para não se confundir com o que é banal, ele se distancia dos demais justamente para exercer essa figura preeminente que busca ser. Ele se afasta do coletivo para ser admirado e receber os aplausos da multidão. Para que se obtenha êxito nesse tipo de conduta essa pessoa conta com o apoio de Apolo, o deus da nitidez, da distinção, das coisas claras e diferentes entre si. Distinção e individuação são as marcas de Apolo.

Porém, Apolo se mantém distante dos homens. É o deus do pensamento, da meditação. Ele simboliza a inteligência, o invisível, o espírito e zela pela vida e pela morte dos homens. Mas a morte é algo físico, natural dos homens, não é sobre-humano, portanto não se refere ao mundo dos deuses e, portanto, Apolo, apesar de saber o exato momento em que vamos morrer, não tem nenhuma ação sobre nossa morte.

O deus que interage com os humanos na vida e na morte é Dionísio, pois ele visitou o Hades (inferno), o mundo dos mortos e habitou lá um período. Dionísio é o deus de toda palpitação sobre a natureza, condição que o distingue dos outros deuses olímpicos por sua proximidade e relação direta com os homens. Dionísio é a própria representação da natureza. É a vida e a morte.

Sendo Dionísio a própria natureza, ele é um deus ilimitado, podendo se fazer ser o que ele quiser. É um deus que se realiza por sua própria realização. Como Dionísio é o próprio universo, ele é a representação dessa sinfonia desencantada num determinado lugar, mas sublime e alegre em outro. É a paz em determinado país e os horrores da guerra em outro. Assim como a fome num lugar e a abundância em outro local. Ao mesmo tempo em que inunda com as águas da fertilidade, seca com a estiagem e a aridez. Sua infinita sinfonia ora brinda com a vida ora “zomba” com a morte.

Há uma forte relação de Dionísio com as águas, pois essa não encontra portas que a impeçam de ir onde querem. Sua representação como um andrógino demonstra essa ilimitada possibilidade de ser o que ele quiser: homem-mulher; animal-plantas;

rocha-água; ou seja, tudo e qualquer coisa presente na natureza é passível da manifestação dionisíaca.

Como deus do vinho, manifesta-se na forma sutil da água ali presente e sua fluidez permite que penetre no interior das pessoas, fazendo com que se esqueçam de suas elucubrações, abstrações, pensamentos, culpas e ideologias. O vinho faz com que se embriaguem do esquecimento. Um belo poema de Charles Baudelaire ilustra bem essa necessidade dionisíaca:

Embriagai-vos!
É necessário estar sempre bêbado. Tudo se reduz a isso: eis o único problema.
Para não sentirdes o fardo horrível do tempo, que vos abate e vos faz pender para a terra, é preciso que vos embriagueis sem cessar.
Mas, de quê? De vinho, de poesia ou de virtude, como achardes melhor.
Contanto que vos embriagueis.
E, se alguma vez, nos degraus de um palácio, na verde relva de um fosso, na desolada solidão de vosso quarto, despertardes, com a embriaguez já atenuada ou desaparecida, perguntai ao vento, à vaga, à estrela, ao pássaro, ao relógio, a tudo que foge, a tudo que geme, a tudo que rola, a tudo o que canta, a tudo o que fala, perguntai-lhes que horas são: e o vento, e a vaga, e a estrela, e o pássaro, e o relógio, hão de vos responder: — É hora de embriaguez!
Para não serdes os martirizados escravos do tempo, embriagai-vos. Embriagai-vos sem tréguas: de vinho, de poesia ou de virtude, como achardes melhor. (BAUDELAIRE, 1989, p.202-203).

Dionísio é, dessa forma, o contrário de Apolo. Enquanto um quer a distinção atômica, cada coisa em seu lugar, o outro quer a confusão, do latim *confusio*, “mistura, desordem”, de *confundere*, “misturar, transtornar”, formada por *com-*, “junto”, mais *fundere*, “derramar, fazer fluir”. Assim é a natureza de Dionísio, pois lidar com o líquido, a água, é meio complicado em matéria de ordem, pelo seu comportamento caótico. Dionísio quer essa fusão, de modo que não haja distinção entre homens e mulheres, ricos e pobres, compatriotas e estrangeiros, entre bons e maus, ele é a confluência de tudo com tudo.

Apolo é o deus das ciências, pois é o deus da seleção, da divisão, da separação como melhor forma de compreensão das várias noções do que há no mundo. Já Dionísio é a representação do prazer, mas também da dor. Ele é esse estar no mundo, nas festas, no cotidiano, é a representação do nosso corpo, ele é o que nós somos. Dionísio morre na primavera para renascer no inverno.

Ao chegar à Grécia, em Tebas, vindo da Trácia, trazendo seus pandeiros, seu séquito de mulheres, embriagadas em vinho, envolvidas em alucinações, embaladas pela música, seu culto é adotado pelos gregos, pois o povo vê no dionisismo a “salvação” para um mundo grego que vinha sendo totalmente gerado pelos deuses apolíneos. É o que ilustra a derrocada de Penteu frente a Dionísio.

Assim também a luta que houve entre os deuses e os Titãs, para que os deuses pudessem ocupar seu lugar na terra e no Olimpo, aprisionando nas profundezas os Titãs, representa anos de luta dos homens para vencer seu próprio medo, da domesticação do indivíduo e do seu próprio terror.

Por um lado, se o indivíduo pós-moderno parece não ter mais essas relação heroica com a natureza dionisíaca (para se locomover se faz uso dos mais diversos meios de transporte; para se alimentar pouco ou quase nunca se utiliza do fogo para preparar seus alimentos; não há a necessidade de recorrer à natureza para se obter os alimentos, mas sim a um supermercado; se ficar doente os remédios estão na farmácia mais próxima de sua residência; as pessoas se comunicam por meio de aparelhos celulares e computadores num meio virtual e poucas situações de comunicação ocorrem presencialmente) por outro, segundo Maffesoli (2012), há o ressurgimento de um forte dinamismo societal que atravessa toda a sociedade, afirmando-se nas tribos urbanas, cujo objetivo maior é o de “estar junto”, anunciando a presença de Hermes na Pós-Modernidade.

Apolo é o deus da responsabilidade, da tomada de consciência, da divisão das perdas e prejuízos. Ele é o deus da razão. Dionísio é o deus das comemorações das vitórias, da comida e da bebida festiva da celebração, mas é ao mesmo tempo o deus da dor, do sofrimento e da tristeza daqueles que perderam a batalha. Por tratar-se de polos potencialmente diferentes e opostos, parece coerente a impossibilidade de se viver polarizado em Apolo ou Dionísio. Nem mesmo esse equilíbrio parece possível, em nossa vida ora oscilamos mais para Apolo e ora estamos mais polarizados em Dionísio.

Para a vida prática, institucionalizada e burocratizada, a presença apolínea é mais do que necessária, ela é imprescindível. Já nas relações afetivas e amorosas, é com Dionísio que queremos estar: “A gente se abre, se estende e deixa que todas as brisas do mundo nos visitem.” (RODRIGUES in Grandes Cursos Cultura na TV, 2002).

O ingresso de Dionísio em Tebas foi esbarrado pela incompreensão, provocando uma tragédia durante o período em que seus habitantes não conseguiram estabelecer um vínculo entre os autóctones e os estrangeiros, de forma a acolher os viajantes, os refugiados, os necessitados e as novidades, deixando de lado a imposição de sua vontade de permanência no mesmo modelo e tradição e se abrindo para o novo, para a mudança, para o diferente, para o outro. No mito de Dionísio em Tebas fica claro que enquanto permanece a impossibilidade de conciliação dos contrários haverá o enfrentamento e o combate e, com isso, a tristeza e a dor:

Os que encarnam o vínculo incondicional com o imutável, os que proclamam a permanência necessária de seus valores tradicionais diante do que é diferente deles, do que os questiona e os obriga a terem sobre si mesmos um olhar diferente, são exatamente estes – os que afirmam sua identidade, os cidadãos gregos convictos de sua superioridade – que se jogam na alteridade absoluta, no horror, no monstruoso. [...] Quanto a Penteu, ele morre de um modo pavoroso, rasgado vivo como um bicho selvagem, ele, o civilizado, o grego sempre seguro de si, que cedeu ao fascínio do que pensava ser o outro e que ele condenava. O horror vem se projetar na face daquele mesmo que não soube reconhecer o lugar do outro. (VERNANT, 2000, p.160)

Compreende-se que dessa oposição entre Apolo e Dionísio e com essa ilustração da história de Penteu que, quando determinado grupo de pessoas se recusa a perceber e reconhecer o outro, quando há a ausência da alteridade e quando não surgem as condições de abertura de espaço, “[...] esse próprio grupo se tornasse monstruosamente outro.” (VERNANT, 2000, p.161).

Hermes na mitologia grega é um dos deuses do Olimpo e também o mensageiro dos deuses. Dentre seus vários atributos está o de proteger os viajantes, pastores e até os ladrões. Na mitologia romana ele é Mercúrio e assemelha-se ao Exu da mitologia Iorubá por serem eles os senhores dos caminhos, por suas personalidades Trickster, pelo ímpeto ao movimento e uma eterna mutabilidade, pelo seu caráter fálico, pela função de mensageiros entre os deuses e os homens, por suas funções de psicopompo, pela familiaridade com as artes divinatórias e também pela diabolização de ambos, ou seja, de Hermes e Exú.

Relaciona-se a Hermes o caduceu que se trata de um bastão, geralmente em ouro, com duas serpentes defrontadas e enroscadas em torno de um eixo, sob um par de asas em que se termina a extremidade superior, o par de botas ou sandálias aladas, em

alguns casos um chapéu ou elmo alados e uma capa clâmide, uma espécie de manto que na Grécia antiga se prendia por um broche ao pescoço ou aos ombros.

Filho de Zeus e Maia, uma das Plêiades, nasceu em uma caverna no Monte Cilene. Sua personalidade é a do “malandro”, inteligente e carismático, astuto e ardiloso, representando o arquétipo do Trickster. Quando criança roubou algumas cabeças de gado de Apolo, tendo disfarçado com maestria seus rastros. A fim de alcançar proteção, sacrificou alguns desses animais em oferenda aos deuses do Olimpo. No seu caminho de retorno encontrou uma grande tartaruga que também sacrificou. Do casco da tartaruga e dos intestinos das vacas criou a lira, cujo som encantou Apolo e garantiu a troca do instrumento com os animais roubados e livrar-se da pena do roubo.

Hermes relacionou-se com muitas mulheres mortais e deusas, porém seu amor por Afrodite era o mais verdadeiro, do qual gerou-se Hermafrodito e Príapo.

Em seu papel de psicopompo guia os mortos para a vida após a morte, no submundo de Hades, sendo um dos pouquíssimos deuses que faz essa travessia entre o submundo dos mortos, o mundo dos vivos e mundo dos deuses olímpicos.

Como exemplo de mudança de bacia semântica é possível identificar a presença do mito prometeico no século XVIII como a esperança das luzes e as ideias iluministas que entre outras mudanças culminaria na Revolução Francesa. É o século que marca o fim da Idade Moderna e os prenúncios da Idade Contemporânea.

Um período de mudanças no regime de imagens que havia sido marcado o período da trevas da Idade Média, posteriormente com a passagem à Idade das Luzes. De acordo com as estruturas antropológicas do imaginário, o Regime Diurno das imagens é caracterizado, dentre outros aspectos, por símbolos teriomórficos e nictomórficos que representam as “faces do tempo” e os símbolos da morte. Como exemplos dessas imagens pode-se citar as aves noturnas e seu aspecto assustador que configuram a imagem do terror. Nos estudos de demonologia, “verifica-se que numerosos demônios são espíritos desencarnados de animais, especialmente de animais temidos pelo homem, ou ainda criaturas híbridas, misturas de partes de animais reais.” (DURAND, 2002, p.83). O morcego é o símbolo maior do vampirismo, apesar do desejo de sucção apresentar-se na forma de diferentes animais, como, por exemplo, relatado por Bachelard no bestiário dos Cantos de Maldoror, do Conde de Lautréamont:

Eu que faço recuar o sono e os pesadelos, sinto-me paralisado na totalidade do meu corpo quando (a aranha de grande espécie) sobe pelos pés de ébano da minha cama de cetim. Ela aperta-me o pescoço com as patas, suga-me o sangue com o seu ventre. (LAUTRÉAMONT, 2001, p.312-313 in BACHELARD, 1989, p.37).

O simbolismo temporal das trevas assegura um isomorfismo com os símbolos dos animais e escuridão citados. “A noite recolhe na sua substância maléfica todas as valorizações negativas precedentes. As trevas são sempre caos e ranger de dentes.” (DURAND, 2002, p.92).

Típico do Regime Diurno, o regime da antítese, a Luz se levanta contra as Trevas. Os símbolos diaréticos das luzes da sabedoria combateriam os fantasmas, as alucinações e monstros saídos da escuridão, representação desse esquema diarético da separação entre o Bem e o Mal, que por meio da antítese entre as Luzes e as Trevas, é a maior representação da Estrutura Esquizomórfica ou Heroica do Regime Diurno.

Já o Regime Noturno da imagem está sob o signo da conversão e do eufemismo. Os símbolos, nesse regime, são constituídos por uma pura e simples inversão do valor afetivo atribuído às faces do tempo, como representação do destino e da morte. No Regime Noturno a valorização é fundamental e inverte o conteúdo afetivo das imagens:

É então que, no seio da própria noite, o espírito procura a luz e a queda se eufemiza em descida e o abismo minimiza-se em taça, enquanto, no outro caso, a noite não passa de propedêutica necessária do dia, promessa indubitável da aurora. (DURAND, 2002, p.198).

A Estrutura Mística do Regime Noturno, dentre outras características como a viscosidade, o realismo sensorial e a miniaturização, é marcada pelo redobramento e a perseveração (DURAND, 2002). Assim, a morte é eufemizada pela descida lenta, pelo repouso e pelo descanso eterno. Durand (2002) explica essa duplicação invertida do reino noturno:

“O mundo dos mortos”, escreve Lewitzki, “é, de algum modo, a contrapartida do mundo dos vivos”, o que é suprimido na terra reaparece no mundo dos mortos, “[...] mas o valor das coisas está lá invertido: o que estava velho, estragado, podre, morto na terra, torna-se aí novo, sólido, rico, vivo...” (ibid, p.218).

A árvore, por exemplo, é a representação da vida, que brota, cresce e seus galhos se ramificam. É a representação do masculino e do feminino juntos, do Adão bíblico, de cuja costela é gerada Eva. Eva aqui representa uma parte de Adão, uma fase do Adão. São partes de um mesmo corpo, do hermafrodita. Assim como a Lua e suas fases. São

medidas do tempo e a certeza do eterno retorno. Do renascimento, da esperança de vida que se regenera.

Uma outra representação seria a dos símbolos cíclicos que marcam a estrutura Sintética do Regime Noturno da imagem. Duas figuras do jogo de cartas “resumem reciprocamente o movimento cíclico do destino e o ímpeto ascendente do progresso temporal: o denário e o pau.” (ibid, p.282). O denário equivale ao nosso naipe de “ouros” e ao elemento “terra” no Tarô. Já o “pau”, ou o bastão, equivale ao nosso naipe de “paus” e ao elemento “fogo”.

O denário que nos introduz nas imagens do ciclo e das divisões circulares do tempo, aritmologia denária, duodenária, ternária ou quaternária do ciclo. O pau, que é uma redução simbólica da árvore com rebentos, da árvore de Jessé, promessa dramática do cetro. (ibid, p.282).

Assim como nas artes e, na vida social os sinais da Modernidade, de uma nova bacía semântica já vinha se pronunciando. Como diz Durand: “Intrinsicamente, a ‘bacía’ romântica já traz em si este ‘verme dentro do fruto’, ou o gosto pelas ruínas, o catastrofismo que, a partir da metade do século XIX, fornecerá os germes para o decadentismo²³[...]” (DURAND, 2004a, p.115).

Assim, no final do século XVIII já se observavam reflexos das sutis, mas progressivas, mudanças sociais que vinham ocorrendo na sociedade, bem como o escoamento do mito de Prometeu para outros mitos que irão “reinar” na Modernidade, como Apolo e Dionísio e, com Hermes na Pós-Modernidade.

Nossa “luta” nos domínios do Tempo e da Morte...

Segundo Joseph Campbell (1997a), uma das funções do mito para o homem primitivo era a de auxiliá-lo na compensação da angústia da morte, pois, apavorado com

²³ “O termo decadentismo descreve uma sensibilidade estética que ocorre no fim do século XIX e se contrapõe ao realismo e ao naturalismo. Sua origem refere-se mais diretamente ao modo pejorativo como é designado um grupo de jovens intelectuais franceses que compartilham uma visão pessimista do mundo, acompanhada de uma inclinação estética marcada pelo subjetivismo, pela descoberta do universo inconsciente e pelo gosto das dimensões misteriosas da existência. Os versos do poeta Paul Verlaine indicam como o grupo incorpora positivamente o termo, dando a ele conotação diferente da original: *Je suis l'empire à la fin de la décadence.*” Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo4624/decadentismo>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

a presença da morte e desconhecedor de suas circunstâncias, se valia do mito para aplacar e minimizar seus efeitos.

A passagem do tempo e a consciência de nossa finitude gera uma angústia existencial que pode ser dominada ou atenuada por meio do imaginário e da dimensão simbólica. Através da eufemização da angústia originada pelo contato com a passagem do tempo e a certeza da morte é que são geradas as produções do imaginário. Para Gilbert Durand, a imaginação é constituída pela representação, figuração e simbolização das “faces do tempo e da morte”, o que o levou à organização de uma arquetipologia do imaginário, buscando estratégias e instrumentalização do homem para lidar com a angústia frente à passagem do tempo e a consciência da morte.

Uma das funções da imaginação, de acordo com a Teoria do Imaginário, é o equilíbrio biológico, psíquico e sociológico, ou seja, o equilíbrio que se entende por “saúde mental” (DURAND, 1993, p.102), buscado por médicos, psicólogos e psiquiatras. De acordo com a Teoria do Imaginário, esse equilíbrio, se dá por meio da equilibrção entre os regimes diurno e noturno da imagem, ou seja, “[...] é sempre, e até o limiar do afundamento catatônico, uma tentativa de equilibrar um regime por outro” (ibid, p.102-103) e essa equilibrção pode ser observada nos trabalhos do psicólogo Yves Durand:

Les travaux d'Yves Durand déjà cités montrent bien que la santé mentale est toujours, et jusqu'aux portes de l'effondrement catatonique, une tentative d'équilibrer un regime par l'autre²⁴. (DURAND, 1976, p.121).

As experiências vivenciadas por gerações anteriores, em que as relações sociais se caracterizavam por um maior contato físico, pela conversação direta, pela experimentação das emoções em situações reais, vêm sendo transformadas em informações imagéticas e visuais, ocasionando uma pulverização da sociedade por meio da difração de seus paradigmas e gerando um desequilíbrio no regime das imagens.

Mas parece haver uma força de atração que junta as pessoas em torno de interesses e bens comuns, ainda que momentâneos, mas primados por uma ética, por um cimento que junta as partes, ainda que diferentes, num todo comum, lugar esse que pode

²⁴ “Os trabalhos de Yves Durand já citados mostram que a saúde mental é sempre, e mesmo ao ponto do colapso catatônico, uma tentativa de equilibrar um regime pelo outro.” (DURAND, 1976, p.121, *tradução nossa*).

ser o parque. Maffesoli (1998a) se refere a esse cimento como o necessário, que serve de cadinho às emoções e aos sentimentos coletivos, ou seja: “Aquilo que faz com que, bem ou mal, uns se ajustem aos outros num território determinado, e que uns e outros se ajustem ao meio natural.” (MAFFESOLI, 1998a, p.30).

O parque de diversões e sua instalação nos bairros de periferia reforçam essa característica de amálgama social. No bairro, e mais precisamente no parquinho, o termo “proxemia”, caro a Maffesoli, reúne os dois elementos necessários: o natural e o cultural, pois segundo Maffesoli (1998a), referindo-se ao bairro:

[...] trata-se de um espaço público que conjuga uma certa funcionalidade com uma inegável carga simbólica. Inscrevendo-se profundamente no imaginário coletivo, ele é, entretanto, constituído pelo entrecruzamento de situações, de momentos, de espaços e de gente comum, e, por outro lado, no mais das vezes, ele é falado através de estereótipos mais banais. (MAFFESOLI, 1998a, p.33-34).

O trem-fantasma, um dos ícones dos parques de diversão, no entanto, vem sendo substituído nos grandes parques temáticos por outros meios de diversão, cuja tecnologia tem contribuído para o desenvolvimento de um cenário cibernético e futurista, gerador de emoções de outra natureza. As emoções talvez sejam as mesmas e até de mesma natureza, porém geradas a partir de outros tipos de recursos, como o caso da Realidade Virtual. Desconfia-se, no entanto, que com todos esses recursos tecnológicos possivelmente não se apreenda na mesma intensidade o mito e a magia que constituem o imaginário do tradicional trem-fantasma.

Georges Balandier, também se referindo aos dias atuais, menciona um novo espaço mitológico, com um caráter mais efêmero, ditado pela moda e pelo consumismo. Assim ele diz:

Os mitos novos, portadores de crença e geradores de ação, só existem difusa e precariamente; são mitos de ambiência, de impregnação, de função imediata, mais que mitos fundadores de laços sociais vigorosos. A cultura da mercadoria, das coisas, da publicidade onipresente e dos espetáculos comerciais transfigura de uma certa maneira o consumidor, mas para melhor fazê-lo um cliente do desejo de compra sempre reavivado. (BALANDIER, 1999, p.27).

Um dos produtos dessa contemporaneidade citada por Balandier, a Realidade Virtual, gerada a partir da simulação de cenários, gestos, sons e seres, cria universos paralelos e um novo tipo de população, uma nova tribo, uma nova cultura. A tecnologia proporciona, segundo Balandier, novas imagens:

Imagens calculadas, de síntese, escancaram o acesso aos mundos virtuais imagináveis, em princípio, infinitamente, mas a porta permanece estreita, aberta somente aos grandes iniciados quando se tenta penetrar para explorá-los ou enriquecer a imaginação através de sua descoberta. É o domínio do **tecnoimaginário**, seu território mais fecundo e reservado. Os territórios mais comuns permanecem os dos divertimentos pelo vídeo, onde o interesse pelo jogo e a paixão pelo resultado são mais importantes que a provação que se pode imaginar. (BALANDIER, 1999, p.27, *grifo nosso*).

A construção desse mundo de experiências virtuais, que são tão verdadeiras como as experimentadas no cotidiano, pode provocar uma alteração na maneira de como vemos o mundo externo. O aparelho eletrônico permite exercitar todas essas emoções de forma autêntica, vivenciando um tipo de mundo inexistente, mas que “joga” com um componente interessante, ou seja, com o fato de que as emoções, antes vivenciadas na presença e interação com objetos e pessoas, e presas à natureza concretamente existente, passam a ser vividas agora com os mesmos efeitos psicológicos, porém baseadas em simulações.

Estariam essas novas formas de realidade e a geração de novos tipos de imagem contribuindo para os processos de eufemização e diminuição da angústia existencial do *homo sapiens*? Provavelmente essa angústia ainda permaneça. Yves Durand, tendo fundamentado a construção de seu experimento nas Estruturas Antropológicas do Imaginário, de Gilbert Durand, afirma que:

O princípio constitutivo da imaginação consiste em representar, em figuras, em simbolizar os semblantes do Tempo e da Morte com a finalidade de dominá-los. O desejo fundamental procurado pela imaginação humana consiste em reduzir a angústia existencial ligada a todas as experiências ‘negativas’ do tempo... Em outras palavras a função da imaginação assim postulada se define por duas ‘sub-funções’ fundamentais:

1. Ela é primeiramente função criadora de imagens do ‘objeto funesto’ que constituem a Morte e o Tempo mortal;
2. Em segundo lugar ela é – em relação a este ‘objeto’ – criadora de imagens de vida triunfante sobre a morte.

Todavia, convém precisar que estas imagens não são heterogêneas, mas provêm de ‘*schèmes*’ primários fundamentais. (DURAND, 1988, p.45).

Esses “*schèmes*” primários fundamentais constituem, então, as “Estruturas do Imaginário” organizadas por G. Durand, bem como a angústia citada por Y. Durand, que impulsiona o ser humano no desenvolvimento da imaginação, como forma de combatê-la.

Estaria ele, o *homo sapiens*, transferindo essa necessidade de imaginação às máquinas, aos meios eletrônicos, como forma de superá-la? Estaríamos construindo nossa Matrix, como no filme dos irmãos Wachowski²⁵?

O filósofo Jean Baudrillard é homenageado no filme Matrix, quando o personagem principal, o *hacker* Neo, interpretado pelo ator Keanu Reeves, guarda seus programas de paraísos artificiais, seus disquetes de programas piratas de computador, no fundo falso do livro “Simulacros e simulações”²⁶ de autoria de Baudrillard.

O filme que, com cenas, efeitos e roteiro envolventes, é capaz de nos transportar para um mundo em que não vivemos e fazer com que fiquemos alegres, ansiosos e emocionados com acontecimentos que não fazem parte da nossa vida. Os autores do filme propõem que os heróis, Morpheus, Neo e Trinity, e os demais rebeldes, depois de tantas batalhas e reviravoltas, percebem que a realidade da qual tanto lutaram para se libertar não é muito mais real do que a que viviam na Matrix. O real e o imaginário se constroem mutuamente.

Matrix, no entanto, não foi plenamente aceita por Baudrillard, que criticou o uso inadequado e superficial de seu pensamento no filme. Para ele, seus conceitos de simulacro e simulação substituídos por efeitos especiais, a narrativa maniqueísta e a dualidade entre o Real e o Virtual, o Bem e o Mal, o Certo e o Errado reduzem seu pensamento intelectual. A narrativa de que a realidade é corrompida pela ambição humana, por meio da sofisticada evolução tecnológica e que cria uma representação ideológica do mundo, subjuga aqueles que estão em busca da verdade e da realidade, renega o pensamento de Baudrillard de que a realidade desde sempre foi seduzida pela ilusão, por meio da ironia, da reversibilidade e pela sedução. O que o autor enfatiza é o fato de que a realidade tem sido seduzida pelo Mal, é irônica e desafia os interesses humanos de regras, de controle, de assepsia e de transparência.

²⁵ *The Matrix* é uma produção cinematográfica dos gêneros ação e ficção científica, produzida nos Estados Unidos e na Austrália, em 1999, dirigida por Andy Wachowski e Lana Wachowski. Matrix foi escrito como uma trilogia (*Matrix*-1999, *Matrix Reloaded*-2003, *Matrix Revolutions*-2003). Os fãs do estilo *cyberpunk* consideram a trilogia inteira uma obra prima. *Matrix* é uma obra de arte multimídia, a história inteira do universo *Matrix* está presente nos 3 filmes, em 9 desenhos animados chamados *Animatrix* (o primeiro desenho conta uma história que se passa entre o primeiro e o segundo filme da trilogia), em histórias em quadrinhos (lançadas apenas nos Estados Unidos) e no jogo *Enter the Matrix* (que completa a história do filme *Matrix Reloaded*).

²⁶ BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e simulação. Portugal: Relógio d'Água, 1991.

Segundo Baudrillard, para cada ação do *Bem*, como, por exemplo, o progresso, a transparência, a assepsia, a racionalidade, a moral etc., resulta numa força contrária, num efeito de “reversibilidade” da sedução do *Mal*, causando dissolução, opacidade, regressão. O controle da assepsia, da higienização e da alvura não tem impedido os casos de contaminação hospitalar e dos absurdos erros médicos, quer sejam procedimentais ou éticos; a tão sólida economia estadunidense provocou uma grande quebra no setor imobiliário, desestruturando a economia daquele país e causando efeito nas bolsas de valores de todo o mundo; a evolução tecnológica, principalmente por meio da informática, tem produzido dentre vários produtos também uma série de inutilidades de aplicativos e *gadgets* que em nada melhoram a qualidade de vida. Assim como os parques de diversão, que deveriam ser lugares de prazeres idílicos, têm sido palcos de desastres, acidentes, desespero e mortes. Os jogos de videogames, que deveriam entreter e divertir, acabam por criar uma população de adictos que passam muitas horas à frente do computador, deixando outras tarefas e atividades subjugadas.

Assim, segundo Baudrillard, nesse processo de reversibilidade, o aumento dos processos produtivos tem causado a devastação da natureza e poluição das cidades, a busca pela paz tem provocado constantes guerras e a necessidade de domínio da realidade só favorece e fortalece a ilusão:

Esse é precisamente o ponto crucial – a total incompreensão da parte da filosofia ocidental, da parte do Iluminismo, sobre a relação entre o Bem e o Mal. Ingenuamente acreditamos que o **progresso do Bem**, o seu avanço em todos os campos (ciências, tecnologia, democracia, direitos humanos), corresponde à **derrota do Mal**. Ninguém parece entender que o Bem e o Mal avançam juntos, são partes de um mesmo movimento. O triunfo de um não eclipsa o outro – longe disso. Em termos metafísicos, o Mal é considerado como um infeliz contratempo, mas esse axioma, do qual todas as formas maniqueístas de batalhas entre o Bem e o Mal derivam, é ilusório. O Bem não conquista o Mal, ou vice-e-versa: **ambos são irredutíveis em relação ao outro**, e inextrincavelmente relacionados. (BAUDRILLARD, 2002, p.13, *grifos nossos*).

De acordo com o autor, ao longo dos tempos as culturas, ao se defrontarem com a ilusão do mundo, elaboraram por meio das artes da simbologia uma forma de assimilação do Mal. Atualmente, na sociedade tecnocrática, essa assimilação é exercida, ou pelo menos há a tentativa de resolvê-la, por meio da simulação do real, gerando processos ilusórios que se sobrepõem, tentando reduzir a violência, eliminar a negatividade e com o isso eliminar o Mal. Processos esses de controle, de assepsia, de

racionalidade, de moral etc. O que Baudrillard recusou no filme Matrix foi, portanto, a falta de ambiguidade e da ironia que estão sempre presentes nessas relações com o mundo.

Esses novos domínios tecnológicos poderiam estar nos fazendo crer que estamos adquirindo poderes que nos libertarão das rédeas do Tempo e da Morte? Nosso universo imaginário estaria se modificando e caminhando para uma nova “bacia semântica”? Baudrillard (1991) diz que pode estar havendo um excesso sem substância, sem consistência, e que todo excesso e todo rompimento de limites nos faz defrontarmos com a angústia de castração, com a ideia da morte, de romper definitivamente nosso limite humano, que é o da própria vida.

E, considerando que as doenças são também sintomas das relações sociais, como num processo de somatização, é possível que os sintomas desses excessos venham nos trazer novamente a noção de morte, de tempo e realidade, assim como a noção de prazer, lembrando George Bataille, para quem a morte e o prazer caminham sempre juntos (BATAILLE, 1987, p.32).

Formação da identidade e da subjetividade à luz do trajeto antropológico...

As manifestações da Pós-Modernidade apresentam-se como reações específicas às formas canônicas da Modernidade. Mais do que períodos históricos a Pós-Modernidade se mostra como um “gesto” de oposição ao predomínio da Modernidade nos espaços oficiais. Os estilos que se mostravam subversivos e agressivos foram sendo desmitificados e tidos como “consagrados”, reificados e que, na a partir das gerações de 1960 precisavam ser “destruídos para que algo novo venha a surgir. Isto quer dizer que serão tantas as formas de pós-modernismo quantas foram as formas modernas [...]” (JAMESON, 1985, p.16). Outro traço bastante característico da Pós-Modernidade é a dissolução de algumas fronteiras e divisões fundamentais, notadamente o desgaste da velha distinção entre cultura erudita e cultura popular, também chamada cultura de massa. E o que talvez seja um dos traços mais marcantes, ao menos no âmbito deste trabalho, e que pode auxiliar a explicar por que a Modernidade é coisa do passado e por que a Pós-Modernidade

ocuparia seu lugar é o fato que geralmente se costuma chamar de a “morte do sujeito” ou, em expressão mais tradicional, o fim do individualismo como tal e a valorização da proxemia, das tribos urbanas e das tribos virtuais (MAFFESOLI, 1998a). Diferentemente da Pós-Modernidade, para Jameson (1985), toda estética, durante a Modernidade estava relacionada ao sujeito:

[...] a estética da modernidade estava, de certo, organicamente vinculada à concepção de um eu singular e de uma identidade privada, uma personalidade e uma individualidade únicas, das quais se podia esperar o engendramento de sua visão singular de mundo, forjada em seu próprio estilo, singular e inconfundível (JAMESON, 1985, p.18).

Hoje, diante das mais variadas e distintas perspectivas, quer seja das teorias sociais, da psicanálise, das linguagens e das ciências da comunicação verifica-se a hipótese de que esse tipo de individualismo e de identidade pessoal é coisa do passado; “de que o antigo indivíduo ou o sujeito individualista está ‘morto’; de que podemos considerar o conceito de indivíduo singular e a própria base teórica do individualismo como ideológica” (ibid, p.18).

Nas artes, por exemplo, a influência da tradição estética de Modernidade, ainda que “morta”, pesa como se fosse um pesadelo, influenciando o pensamento pós-moderno. Num mundo onde restam poucas oportunidades para a criação artística, pois nesses séculos de produção artística já foram desenvolvidas todas as possibilidades de criação e só nos resta as recombinações e ressignificações, em que a inovação estilística não é mais possível, tudo o que restou é imitar estilos mortos, falar através de máscaras e com as vozes dos estilos do museu imaginário. Mas isto significa, segundo Jameson (1985) que:

[...] a arte pós-moderna ou contemporânea deverá ser arte sobre arte de um novo modo; mais ainda, isto significa que uma de suas mensagens essenciais implicará necessariamente a falência da estética e da arte, a falência do novo, o encarceramento no passado (ibid, p.19).

Torna-se difícil estabelecer um conceito da Pós-Modernidade, ainda mais quando pensada como período. As rupturas radicais entre períodos não envolvem em geral mudanças completas de conteúdo, mas, sobretudo, a transição e reestruturação de um certo número de elementos anteriormente existentes: traços que na Modernidade eram secundários se tornam agora dominantes, e traços que eram dominantes se tornam, por sua vez, secundários na Pós-Modernidade.

Outra característica marcante, segundo Jameson (1985) sobre a Pós-Modernidade estão relacionadas à sociedade pós-industrial, ao capitalismo multinacional, à sociedade de consumo, à sociedade das mídias, ou seja, em outras palavras, relacionada à emergência de uma nova fase do capitalismo avançado, multinacional e de consumo e, com isso, dois traços da Pós-Modernidade que se tornam bastante representativos são a transformação da realidade em imagens e a fragmentação do tempo em uma série de presentes perpétuos.

O conceito de cultura, segundo Clifford Geertz é que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p.4). Esse conceito ressalta a relação que existe entre os significados, de modo que coloca a cultura como algo que só podemos compreender numa perspectiva holística e dinâmica. A questão dos significados está intrinsicamente relacionada ao símbolo e, da polaridade entre o significante e o significado, ou seja, diante da existência de duas hermenêuticas: “as que reduzem o símbolo a um simples epifenômeno, ao efeito, à superestrutura, ao sintoma, e as que, pelo contrário, amplificam o símbolo, deixando-se levar pela sua força de integração para aceder a uma espécie de sobreconsciente vivido” (DURAND, 1993, p.92). Essas duas hermenêuticas, segundo Paul Ricoeur têm sentidos diferentes: uma com caráter arqueológico, mergulhada no passado biográfico, sociológica e filogenética e outra mais escatológica, reminiscência, chamada à ordem essencial (RICOEUR, 1962 apud DURAND, 1993, p.92). Durand explica que uma dessas hermenêuticas, seguindo as ideias de Freud, seria, por exemplo, a denúncia da máscara, que são as imagens que vêm disfarçar as nossas pulsões, os nossos desejos mais tenazes. E a outra hermenêutica poderia ser representada pela revelação da essência do “anjo”, da essência do espírito através das metamorfoses da nossa encarnação, ou seja, da nossa condição aqui e agora neste mundo.

Reconhecendo essas duas hermenêuticas, Paul Ricoeur aponta a necessidade da convergência entre elas:

[...] qualquer símbolo é duplo: como significante, organiza-se arqueologicamente entre os determinismos e os encadeamentos causais, é “efeito”, sintoma; mas, como portador de um sentido, tende para uma escatologia tão alienável como as cores que lhe são dadas

pela própria encarnação numa palavra, num objeto situado no espaço e no tempo (ibid, p.93).

Assim, a convergência de hermenêuticas coerentemente antagônicas repercute da própria estrutura do símbolo. No conceito proposto por G. Durand, a ideia de símbolo é construída a partir do termo alemão *Sinnbild*, que implica a união de duas metades: signo e significado; ou seja, *sinn* que significa sentido e *bild* que significa forma. Assim, o símbolo, entendido por Durand, “... é constitutivo do processo de individuação através do qual o eu se conquista por equilíbrio, por colocação em ‘síntese’ dos dois termos do *Sinn-Bild* (Sentido e imagem)”. (DURAND, 1993, p.57-58), que é irredutivelmente significante “*Bild*” e sentido “*Sinn*”, portanto “a imaginação simbólica constitui a própria atividade dialética do espírito” (ibid, p.95).

Durand (1993) explica que o sentido figurado é inalienável, pois “as palavras organizam-se em frases, as coisas em universo, os objetos animam-se em valores de uso...” (ibid, p.94), pois:

[...] ao nível do sentido próprio da imagem, cópia da sensação, ao nível da vulgar palavra do dicionário, desenha sempre o sentido figurado, a criação perceptiva, a poesia da frase que no seio da limitação nega esta própria limitação. (ibid, p.95).

E ele reforça a importância dos símbolos em nossas vidas dizendo que se “tantos símbolos e tantas metáforas poéticas animam os espíritos dos homens, não será, em última análise, porque são as hormonas da energia espiritual?” (ibid, p.95). Todo esse dinamismo antagonista das imagens, essa essência dialética do símbolo, em que, tal como os símbolos são duplos, também são duplas as hermenêuticas e, portanto, faz-se necessária sua equilibração psicossocial, função principal da imaginação simbólica, se dará pelo equilíbrio entre os regimes da imagem.

Assim, por meio da Teoria do Imaginário e o estudo do simbolismo através de suas manifestações objetivas, pode-se estudar as grandes manifestações psicossociais da imaginação simbólica e sua variação no tempo. Segundo Lévi-Strauss: “contar o mito conduz à singularidade convencional dos sistemas, mas compreender o mito apela para o sentido do próprio mitemas” (ibid, p.90).

Para Durand (1993), é isso que faz com que uma mitologia seja imediatamente traduzível, pois o nível cultural fornece uma linguagem simbólica universalizável. Ele explica:

Os grandes símbolos tecnológicos e astrobiológicos: o Sol, a Lua, os pontos solsticiais, a árvore, o cereal, a chuva, a poção, o fogo e a pederneira, o tecido e os ofícios de tecelagem, o ferro e a forja, o pote e a cerâmica, constituem espécies de substantivos, simbólicos polarizados por um par de padrões culturais facilmente decifráveis (ibid, p.90).

Porém, quer pela análise psicológica, quer pela análise antropológica, os dados culturais e sociais apresentam-se como dados simbólicos bi-polares, num sistema de forças de coesão antagônicas, em que as imagens simbólicas equilibram-se umas às outras, de modo que lançando mão de apenas uma hermenêutica não é possível compreender o símbolo, sendo necessário então a convergências das hermenêuticas; e isso se dará ao longo do trajeto antropológico, que, segundo Durand (2002), é “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p.41). O método de convergência busca delimitar os grandes eixos dos trajetos antropológicos, delineando as constelações de “[...] imagens estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes. [...] os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo.” (ibid, p.43).

As construções sociais ocorrem por meio dessa incessante troca que vai das pulsões subjetivas às intimações objetivas do meio e vice-versa. As intervenções do *homo sapiens* sobre o meio físico e social são mediadas por sua subjetividade, não se tratando de uma ação objetiva que parte de um sujeito racional em relação à natureza, mas sim do produto dessa incessante troca – trajeto antropológico – em que as duas instâncias - sujeito e cultura - são criadas.

A formação da subjetividade envolve todas as peculiaridades imanentes ao sujeito, compreendendo as capacidades sensoriais, afetivas, racionais e imaginativas, considerando, como disse Geertz (2008), que o homem é uma complexa unidade natural e cultural amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, comprometido para além de suas funções biológicas e psicológicas capazes de transformar seu meio através do trabalho e da linguagem, ele também reúne suas necessidades, seus sonhos, desejos, sentimentos, medos, temores, angústias e paixões. Desse modo, nesse ser complexo não pode ser reduzida a construção de sua subjetividade à apenas a dimensão cognitiva e nessa construção entra o imaginário. Na formação de nossa personalidade aprendemos

nossa língua materna, hábitos e costumes, comportamentos e padrões sociais, valores éticos e estéticos, sendo que isso se processa, segundo Maffesoli (1984), a partir das várias experiências de sociabilidade ao longo de nossa vida, quais sejam: a família, a igreja, nossas tribos, a escola e também por meio das mídias sociais digitais.

O conceito de identidade perpassa pela discussão do porque somos o que somos e como viemos a nos tornar o que somos. A reflexão sobre o processo de formação da pessoa, seu desenvolvimento histórico e social resultam na preocupação sobre a identidade, principalmente na Modernidade.

Na Pós-Modernidade, num mundo como o que estamos vivendo, interligado por conexões virtuais, com redes de comunicação em velocidades surpreendentes e onde as relações de tempo e espaço romperam com todos os modelos anteriores, não é difícil perceber que as diferenças entre as pessoas se acentuaram.

A reflexão sobre o processo de construção do ser humano deve levar em consideração a relação entre o indivíduo e a sociedade, entre a identidade e a cultura. A relação entre identidade pessoal e identidade cultural é intrínseca, uma vez que a cultura pode ser pensada como unidade expressiva que orienta a ação da comunidade.

Diferentemente do conceito de identidade, mais próximo da Modernidade e do individualismo que a caracterizava, a subjetividade é um conceito mais próximo da Pós-Modernidade, designando aquilo que diz respeito à constituição, ao que viabiliza as identidades, conciliando no ser humano a identidade social e individual, remetendo à questão da alteridade. De acordo com Augé (1994) as representações dessa alteridade se situam no cerne da individualidade que não pode ser dissociada da identidade coletiva e identidade individual:

Toda representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação do vínculo social que lhe é consubstancial. Por isso mesmo, somos devedores da antropologia das sociedades distantes, e mais ainda daqueles que ela estudou, por esta descoberta: o social começa no indivíduo (AUGÉ, 1994, p.23-24).

Entende-se, dessa forma, que nossa subjetividade é, portanto, atravessada pela alteridade. O ser humano é então formado na relação com os outros e sua ação determina a relação entre a pessoa e o ambiente. Em outras palavras, a pessoa será o constructo do desenvolvimento que surge no processo da experiência e das atividades

sociais. A pessoa se desenvolve como resultado de suas relações com outros indivíduos que se encontram em seu meio, dentro desse processo de construção.

A vivência interpessoal e emocional vem se transferindo para um espaço abstrato, um espaço em verdade inexistente, mas que, mesmo assim, estimula as pessoas a transitarem por ele, um espaço intitulado “mundo virtual”. O sujeito pode até não buscar a diversão num brinquedo coletivizado, num determinado parque de diversões, mas pode sim, virtualmente e individualmente, participar de uma experiência que pode provocar emoções similares às de estar no brinquedo concretamente (MARCONDES FILHO, 1994).

Essas transformações e sua relação com a subjetividade no “tempo-espaço” pós-moderno possivelmente podem criar um paradoxo, que viria alterar o conceito do real e que pode, portanto, vir a causar os tais sintomas esquizofrênicos, conforme apontado por Frederic Jameson (1985), a partir de uma fragmentação do sujeito numa “subjetividade de massa” (MAFFESOLI, 1998a), criando um imaginário coletivo, que se difere nos regimes Diurno e Noturno das imagens, modificando a maneira como o sujeito se relaciona com a realidade construída a partir do trajeto antropológico e como os sintomas da Pós-Modernidade podem influenciar na formação da subjetividade de cada um.

Segundo Giselle Beiguelman (2017), a popularização dos aparelhos de telefonia celular e a facilidade de conexão com a Internet por meio das redes de *Wi-Fi* apontam para a “incorporação do padrão de vida nômade” e a transformação do corpo humano, ligando-o às diversas conexões com o mundo, que ela intitula de “cíbrido” o produto das interconexões de redes e sistemas, sejam eles *online* ou *off line*.

Esse cibridismo – conceito cunhado pelo arquiteto norte-americano Peter Anders e que designa a fusão entre espaços reais e virtuais – e os recursos praticamente ilimitados da realidade aumentada têm nos transformado em autênticos ciborgues, parte humanos e parte máquinas. Nesse sentido, o estar entre redes – online e off-line – é a essência da experiência cíbrida, que na vida contemporânea questiona a própria noção de “site” (lugar), destacando em vez disso o conceito de não lugar, isto é, um lugar em incessante transformação capaz de dar acesso a todos os lugares ao mesmo tempo. (BEIGUELMAN, 2017).

Ela aponta para o fato de que, a partir dos processos de globalização e as mediações das telecomunicações, nosso corpo tem se tornado uma interface entre o

mundo real e o mundo virtual por meio das redes de comunicação. Para a autora, estamos nos tornando numa grande massa “descarnada”, uma massa de dados duplicada pela telepresença e pela presença física nos processos de comunicação:

E é essa duplicidade o que interessa entender, do ponto de vista da produção cultural, interrogando que tipo de leitor e leitura se interpõe nesse contexto de recepção e interação “ciborguizado”, agenciado pela cibridização. (BRASIL, 2004, p.264).

Essa discussão perpassa também por Paula Sibilia (2012) na compreensão de que estamos num processo de simbiose com os aparelhos celulares e com os computadores conectados à Internet.

No entanto, ela questiona até que ponto nós somos compatíveis com essas novas tecnologias e ferramentas, compreendendo que somos seres históricos e contemporâneos e que, em nossa contemporaneidade, são essas as ferramentas que produzimos a partir de nossas próprias necessidades de evolução tecnológica, assim como a relação entre as pessoas, as ferramentas e as tecnologias de períodos passados. Os corpos e a subjetividade de nossos antepassados eram compatíveis com outras tecnologias, outras ferramentas, outras relações, outros imaginários, ou seja, outro mundo. Desse modo, correspondiam também outras formas de ser, de viver, de conviver, de estar no mundo, bem como as formas de relacionamento entre as pessoas e com a natureza.

A título de exemplo, o livro, o lápis, o caderno e a caneta foram ferramentas de uma época e serviram para a construção da subjetividade das pessoas durante a Modernidade, embora, esses recursos nem sempre fossem acessíveis e assimilados por todos daquela época. Da mesma maneira, podemos analisar os celulares e computadores de nossa época, tomando-os como ferramentas e tecnologias de épocas específicas.

Outro exemplo que a autora menciona é que, mesmo após o desenvolvimento da imprensa, a partir de Gutemberg no século XV, levaram-se muitos séculos para que seu invento pudesse refletir em melhoria para a sociedade. Foi somente após as grandes revoluções, quais sejam, a Industrial, a Francesa e a Russa, ou seja, somente após o século XVIII, que houve a promoção da alfabetização em massa a partir da criação das escolas tais quais as conhecemos hoje e o desenvolvimento de processos escolares, mas cujos efeitos só puderam ser percebidos entre os séculos XIX e início do século XX.

Com a invenção de Gutemberg o livro se instaurou na sociedade com o status de um objeto e o romance como um tipo de leitura silenciosa, criando uma nova forma de

ser e de estar no mundo, uma vez que a leitura silenciosa exigia espaços e tempos pré-determinados para que ela ocorresse. O ato de ler e de escrever constituíam atividades fundamentais e exigiam a solidão de seus praticantes, num processo de interioridade consigo mesmo. Por meio da leitura, o leitor da Modernidade falava consigo mesmo e com o autor. Do mesmo modo que essas ferramentas e essa tecnologia foram importantes e caracterizaram o homem moderno, nós, na contemporaneidade, somos compatíveis com o universo digital ou, pelo menos, estamos tentando ser.

Os comportamentos que caracterizavam esse homem moderno eram a persistência, a regularidade e a devoção cotidiana voltada à leitura e à escrita daquela época e para isso eram constituídos lugares íntimos e privados no lar, como as bibliotecas residenciais, assim como as bibliotecas públicas que também guardavam as mesmas regras de intimidade. Em analogia à evolução tecnológica podemos dizer que a criação da escola foi um dos desenvolvimentos tecnológicos da era moderna.

Esses espaços voltados à solidão, à escrita e à leitura silenciosas eram as condições para a prática da comunicação que se dava por meio de cartas, bilhetes e livros como ferramentas para se construir a subjetividade, para que pudessem criar e estruturar o Eu. Eram momentos destinados à introspecção, à construção do ser, de pensar-se a si próprio, e o livro, a carta, o caderno, o lápis e a caneta eram as ferramentas propícias da Modernidade. Ferramentas compatíveis e contemporâneas ao homem da época.

A leitura solitária e o “estar sozinho” criavam uma nova forma de subjetividade para a época moderna, na qual o sujeito estava em busca de sua interioridade, em busca de sua essência e, assim, a literatura era mais do que uma via para se evadir por meio da imaginação, a leitura invadia a vida do leitor, enriquecia sua interioridade e construía sua subjetividade.

Esse modelo pautado na persistência, na regra, na disciplina era também um meio eficaz para a produção de sujeitos úteis para a sociedade, conforme apontam os estudos de Michel Foucault²⁷.

Havia também o cuidado para que mulheres e crianças tivessem um acesso restrito à leitura. As leituras escondidas tendiam a serem viciantes e pecaminosas quando feitas em excesso, portanto deveria ocorrer um controle sobre o quê e o quanto

²⁷ Os corpos dóceis, p.131-163 in FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

se poderia ler. Exemplos disso são as obras *A Filosofia na Alcova*, do Marquês de Sade; *O nome da rosa*, de Umberto Eco, adaptado com grande sucesso para o cinema; e os *Catecismos*, de Carlos Zéfiro. O controle da conduta amparava-se na justificativa de evitar o “vício” de ler e de escrever. O ato solitário proporcionava novas práticas para a construção da subjetividade.

De acordo com as ideias de Sibilia (2012), nós estamos deixando de ser sujeitos mais interiorizados, compatíveis com as ferramentas da Modernidade e nos tornando mais compatíveis com os celulares e computadores, próprios da Pós-Modernidade, no processo que Beiguelman (2017) chamou de cibridismo. Aquelas ferramentas e tecnologias eram essenciais para a formação da sociedade daquela época e como uma forma de se vincular consigo mesmo e com os outros, mas que vem dando lugar à outra forma de se relacionar consigo mesmo, com as outras pessoas e com a natureza.

Os tipos de leitura e o tipo de escola foram mudando. Aquele modelo de leitura, de escrita, de ensino e de aprendizagem realizado entre quatro paredes, protegido dos olhares alheios, visando a construção do sujeito parece não ser mais compatível com os dias atuais. Como disse Giselle Beiguelman, estamos utilizando outras ferramentas para nossa autoconstrução, para nos relacionar com as outras pessoas, conosco e com o mundo. E essas ferramentas já se encontram incorporadas em nós, estamos conectados a todo o momento, seja *online* ou *off line*. O celular, por exemplo, tornou-se uma extensão de nosso corpo, estamos nos tornando como ciborgues nesse processo que ela chama de cibridismo (BRASIL, 2004).

O momento é o da migração entre diferentes universos tecnológicos, como numa das fases da “bacia semântica” de Gilbert Durand.

Entende-se que esse novo universo também compreende a leitura e a escrita como habilidades básicas. Assim também como uma necessidade de alfabetização na linguagem oral e escrita, tendo como referencial a informática para o uso satisfatório dos equipamentos, tais como celulares e computadores.

Não se trata de que nossa época tenha abandonado a leitura e a escrita, mas sim de que venha adotando formas diferentes de ler e escrever. Não é mais a mesma leitura e a mesma escrita da Modernidade. Elas implicam numa nova compatibilidade com os meios, recursos e tecnologias de nossa contemporaneidade. Segundo Carlota Boto (2018) é preciso reconhecer os impactos da revolução tecnológica nas formas de ler e escrever:

Desde os anos 90, a computação e a Internet tornam-se disponíveis para um grande público, alterando as maneiras de acessar o conhecimento. Com a escrita no computador, um novo estilo de ler é inaugurado. Especialistas como Roger Chartier dizem que o impacto da leitura na tela é absolutamente inovador, assemelhando-se à revolução que existiu quando se passou do rolo ao códice; mais impactante, portanto, do que a revolução de Gutenberg. Teria havido, nesse sentido, com o ingresso dos computadores à cena cultural, uma transformação maior do que aquela que representou o advento da tipografia. O códice impresso não era estruturalmente diferente do códice manuscrito. Ou seja: a forma de ler o livro não era alterada, como fora quando se passou do rolo ao códice e como seria quando se passasse do livro em códice ao texto no computador. Por ser assim, a leitura no computador foi absolutamente revolucionária. (BOTO, 2018).

Compreende-se, no entanto, que a nova geração tem dificuldade para se adaptar ao universo anterior. As ferramentas e tecnologias da Modernidade não fazem muito sentido para essa geração da Pós-Modernidade. É estranho observar a forma de contato que os jovens têm hoje com a música. Atualmente o acesso por meio de serviços de *streaming*²⁸, sem a necessidade de “baixar”, via *downloads* o arquivo da música para algum dispositivo eletrônico, substituiu os arquivos compactados de música nos formatos MP3 ou WMA reproduzidos em *players* que, por sua vez, substituíram os *Compact Disc* – CDs, que substituíram as Fitas Cassetes – K7 e os *Long Play* – LPs.

Estamos nesse período e processo de migração, tornando-nos cada vez mais compatíveis com as ferramentas da Pós-Modernidade e cada vez mais incompatíveis com os artefatos da Modernidade.

No entanto, na escola, a convivência entre as tecnologias da Modernidade e da Pós-Modernidade ainda é uma realidade. Embora possa haver conflitos entre as gerações de aluno e professores e suas respectivas tecnologias, a escola é cenário para essas convivências, de modo até que a compreensão da ascensão das novas tecnologias presentes na Pós-Modernidade só são possíveis de serem entendidas em função das tecnologias da Modernidade que ainda se encontram presentes em nosso meio. Segundo Maffesoli (2017) trata-se da tensão entre a cultura “oficiosa”, subterrânea, das sombras, dos intervalos, pressionando de baixo para cima a cultura “oficial”, instituída e hegemônica. Trata-se das “pulsões” da Pós-Modernidade procurando espaço e tentando

²⁸ *Streaming* é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas. A palavra *stream*, de origem inglesa, significa córrego ou riacho, e por isso a palavra *streaming* remete para o fluxo, sendo que no âmbito da tecnologia, indica um fluxo de dados ou conteúdos multimídia.

desestabilizar e até destruir a cultura estabilizada da Modernidade. Nessas tensões emerge a figura de Hermes no papel de conciliador dos contrários e facilitador das transições.

Segundo Sibilia (2012), a intimidade tem se deixado infiltrar pelos olhares e diálogos que atravessam as paredes de nosso ambiente privado e vão tecendo as novas redes. Para Michel Maffesoli (2017), o individualismo terminou no que ele chama de sociedade "oficiosa", em contraponto à sociedade "oficial". Ele distingue a sociedade oficial, caracterizada pelas instituições, na qual ainda está presente o individualismo, ou seja, marcada por uma lógica racional. Para ele, nessa sociedade oficial prevalece a ideia cartesiana do "eu penso", própria para se compreender a Modernidade.

Ao contrário, na Pós-Modernidade, segundo Maffesoli, a sociedade oficiosa é caracterizada pelo predomínio das emoções e um deslocamento do individualismo para o nós, é a vida em tribos (MAFFESOLI, 1998a), um deslocamento do racional para o emocional, marcada também pela necessidade de "estar junto", como um grande desejo de tocar o outro, seja fisicamente ou por meio da telepresença.

Essa sociedade oficiosa, de acordo com Maffesoli, é uma sociedade "*au noir*", ou seja, que permanece à sombra, escondida e não se vê representada por dirigentes sociopolíticos:

Lieux matriciels où, d'une manière quasi alchimique, se confectionne la communauté. Et il est vrai que tous ces lieux sont en creux, cachés, secrets. Officieux et opposés aux officiels²⁹. (MAFFESOLI, 2017, p.170).

A sociedade oficiosa vai criando seus próprios espaços, físicos ou virtuais. Lugares para "estar junto", conversar, cantar, reivindicar, protestar. Os valores que marcavam a sociedade oficial, quais sejam, a razão, o trabalho e o progresso, vão sendo substituídos, ainda que paulatinamente, pelos valores de uma sociedade oficiosa em que a criação se sobrepõe ao trabalho, o progresso não é tão mais importante que o presente (MAFFESOLI, 1984) e a imaginação toma o lugar da razão. No entanto, ainda há um fosso entre o oficial e o oficioso:

Eis o que é a revolução da vida quotidiana. Para além e aquém de uma civilização abstrata, puramente conceitual, e um pouco desencarnada, ela nos força a reconsiderar uma cultura feita de elementos simples e servindo de cimento ao estar junto, ao viver junto. [...] Um

²⁹ "Lugares matriciais onde, de uma maneira quase alquímica, se confecciona a comunidade. E é verdade que todos esses lugares são ocos, escondidos, secretos. Oficiosos em oposição aos oficiais." (MAFFESOLI, 2017, p.170, *tradução nossa*).

providencialismo desse tipo ainda está operando nas grandes teorias sociais que regem, pouco ou muito, queiramos ou não reconhecer, os discursos oficiais e a ação política das elites modernas. Indício de sua defasagem em relação a uma realidade que está muito distanciada. Sintoma do fosso existente entre a sociedade oficial, a do social, das instituições, e a sociedade oficiosa, a da cultura popular. (MAFFESOLI, 2012, p.18-19).

Trata-se da tensão entre o apolíneo da sociedade oficial, burocratizada, racionalizada e iluminada, e a dionisíaca sociedade oficiosa que vai congrega os excluídos, os diferentes, os marginalizados, os estrangeiros, os imigrantes, os que vivem às sombras, formada, na maioria das vezes pelas comunidades de jovens.

A sociedade oficial representa o poder e a sociedade oficiosa a potência. A sociedade oficial representa nossa classe política desgastada, os poderes públicos questionados, as regras e o contrato social não mais representativo. Já a sociedade oficiosa age nos bastidores, de forma secreta, discreta e manifestando-se em explosões com tempo e espaço determinados. Ela age no subterrâneo das camadas populares, nas redes sociais pela Internet e pelos aplicativos nos celulares. Como a entrada sorradeira de Dionísio em Tebas, seduzindo, aliciando e envolvendo seu primo Penteu, prometendo-lhe segurança para observar tudo à distância, como um voyeur.

Um novo imaginário vai se construindo a partir das manifestações dessa sociedade oficiosa, constituída principalmente pelos jovens. Para Maffesoli, durante a Modernidade o desenvolvimento tecnológico produziu um desencantamento do mundo (WEBER, 2004), já a Pós-Modernidade emergente e suas tecnologias e ferramentas têm favorecido um real reencantamento do mundo que, associada a uma nova mentalidade, principalmente por parte dos jovens, cria um novo imaginário que está contribuindo para a construção de um novo modelo de sociedade.

É a presença de Hermes, o deus da comunicação e da busca de conciliação entre as diferenças e divergências de seus comunicantes. Como Exú é o deus das encruzilhadas e da tradução da linguagem entre os homens e os deuses. É ele quem conduz as almas ao paraíso ou aos infernos e que também de lá as traz ao mundo dos vivos. O pós-moderno é a própria face de Hermes, ou melhor, das múltiplas faces de Hermes. O caráter plural e multifacetado do pós-moderno faz com que rendamos cotidianamente nossas oferendas a Hermes. Nosso dia-a-dia vai do individualismo niilista (LIPOVETSKY, 2005) às experiências coletivas, em que o grupal, o tribal se sobrepõe ao indivíduo (MAFFESOLI, 1998a). Diferentemente da Modernidade, onde a

tendência era de conformação. Na Pós-Modernidade parece haver uma contínua tensão entre as diferenças, em que, apesar de em alguns momentos prevalecerem uma ou outra força, isso não implica em vitória ou anulação de uma das partes, mas sim um constante vai e vem entre o latente e o patente, numa busca incansável de homogeneização que parece não ocorrer.

É período do reinado de Hermes, o deus plural, um período ainda não claramente definido, de espaço e tempo de confusão, do *confundere* dionisíaco, que muitos autores têm se esforçado para batizá-lo com um nome mais apropriado, que aqui se nomeia por Pós-Modernidade. Nesse período surge essa nova paisagem de caráter globalizado onde modelos se desconstroem para que novos sejam erigidos. Da desconstrução do mundo moderno superestruturado, ganha espaço o que é da ordem do pequeno, do cotidiano, do banal, do múltiplo e do insignificante (MAFFESOLI, 1984). “A paisagem pós-moderna, assim significada, é múltipla, plural, fragmentada e fractalizada, aparece como forma de operar, como abertura, como transformação de paradigmas” (ALMEIDA, 2014, p.58).

E na escola, a mesma crise dessa transição entre a Modernidade e a Pós-Modernidade também se instala. É o que Sibilia (2012) chama de transição entre as paredes e as redes. Está havendo uma mudança nos tipos de relacionamento e nas formas de intimidades a partir dessas diferentes lógicas: entre a lógica das paredes e a lógica das redes.

Estamos o tempo todo conectados, acordados ou dormindo e conversando com várias pessoas, conforme explica Beiguelman (BRASIL, 2004). Parece que não há mais espaço para a solidão e o silêncio que eram tão fundamentais para a construção de si mesmo e dos relacionamentos durante a Modernidade. Somos acionados o tempo todo e em qualquer lugar.

Por tratar-se de um período de mudança, ainda não temos muita clareza de como se dará a construção da subjetividade desse novo sujeito pós-moderno. Será que não é mais tão necessária a solidão e o silêncio? A introspecção não se configura mais como uma prática para a construção da subjetividade como era necessária durante a Modernidade? O fato de esse novo sujeito estar o tempo todo conectado faz dele um sujeito diferente? Será que suas formas de ser, de se comunicar e de interagir com os outros mudou tão significativamente?

Parece bastante claro que não se trata mais de se trancar no interior do quarto ou de uma biblioteca para se descobrir e desenvolver-se em sua subjetividade, mas ao

contrário, vive-se numa sociedade em que agora é preciso o todo tempo ser e estar visível. É necessário ser visto e nos tornarmos visíveis. Faz-se necessário conquistar a visibilidade e uma maneira para que isso ocorra é estar constantemente conectado.

Tornamo-nos seres midiáticos, que precisam estar o tempo todo *online*, disponíveis o tempo todo, nos reportando, postando imagens e informações. Estamos em contato permanente com as outras pessoas, quer seja pelos aplicativos de mensagem via celular ou por computadores, bem como também por meio dos jogos *online* e *off line*. Nos dias atuais essa condição é mais do que apenas uma opção. Torna-se, portanto, necessário e preciso estarmos sempre conectados.

No entanto, é condição quase *sine qua non* que se saiba lidar com esses recursos midiáticos e interativos para que se possa “sobreviver” no mundo pós-moderno, para que se possa ser alguém, para que se possa se relacionar com os outros, para que se construa sua subjetividade na Pós-Modernidade, condições que se impõem principalmente a partir do século XXI.

Mas essa não parece ser uma passagem suave, tem variados matizes e se faz de forma gradativa. Surge mais como forma de ruptura e exige uma constante e definitiva mudança. As ferramentas e as tecnologias atuais, que parecem tão simples aos “nativos na era digital” (PALFREY, 2011), se revelam como um monstro que aterroriza e assombra a maioria dos adultos e idosos. Onde quer que se vá e o que quer que se faça estão lá presentes essas tecnologias e suas interfaces, seja nos bancos, nas lojas, nos serviços públicos, enfim por todos os lados. Dificilmente se tem acesso a produtos e serviços na atualidade sem ter que fazer uso da Informática, da Internet, dos correios eletrônicos ou outra parafernália pós-moderna.

Mas temos que lembrar que essas ferramentas e essa tecnologia presentes foram nossas criações. Elas vieram atender às necessidades e sonhos de nossa geração. Elas representam o que somos e o que procuramos nos tornar. Elas respondem às demandas de nossa cultura, de nossa época, da Pós-Modernidade. É por meio delas que agora estabeleceremos nossos relacionamentos sociais, afetivos e profissionais. Nós as criamos e agora estamos tomando posse delas como via para a construção de nossa subjetividade em nossa contemporaneidade.

Trata-se sim de uma nova linguagem que impõe a necessidade de se aprender a decodificar e recodificar seus elementos. As novas ferramentas e as novas tecnologias nos ajudam a nos alfabetizar nessas novas tarefas cada vez mais fundamentais, mais

cotidianas e mais abrangentes para modelar o que nós somos, no que vamos nos tornar e como vamos nos relacionar com os outros e com o mundo. Por meio de recursos audiovisuais, das condições de interatividade e da constante e permanente conexão nós vamos nos transformando em novos corpos. Trata-se de um novo escoamento, de uma nova bacia semântica que, diferentemente dos domínios apolíneo e dionisíaco da Modernidade, vem dando lugar às influências de Hermes na Pós-Modernidade.

Michel Foucault (2012), em seu ensaio sobre *Os corpos dóceis*, denuncia o caráter disciplinar das instituições e afirma que até o século XVII um bom soldado era aquele que demonstrava, de longe, o corpo como brasão de sua força e valentia. A cabeça permanecia direita, o estômago levantado, os ombros largos etc. Na segunda metade do século XVIII, o soldado transforma-se em algo que se fabrica, permitindo que seu corpo seja modelado conforme as necessidades da máquina da qual faz parte.

Os processos disciplinares, nos conventos, no exército ou nas oficinas, já faziam parte do cotidiano, porém durante os séculos XVII e XVIII as “disciplinas” se tornaram fórmulas gerais de dominação. Tornando os “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 2012, p.133), ou seja, corpos que podem ser submetidos, que podem ser utilizados, que podem ser transformados e aperfeiçoados. “Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2012, p.134). Nasce aí uma nova “microfísica do poder” que atenderia com eficácia ao projeto sociopolítico e econômico dos séculos XIX e XX, que foi o Capitalismo e a presença apolínea, mais prática, burocratizada e institucionalizada. Período fortemente marcado pela presença de Apolo na rígida busca da beleza, da perfeição, da harmonia e da razão.

Para Maffesoli (1984), o conceito de socialidade é definido em oposição ao de sociabilidade, caracterizada por relações institucionalizadas e formais de uma determinada sociedade. A socialidade marca os agrupamentos urbanos contemporâneos, dando ênfase ao cotidiano, ao instante vivido, aos momentos não institucionais, racionais da vida do dia-a-dia. Ela se estabelece como um politeísmo de valores, a partir do qual atuamos, desempenhando papéis, produzindo máscaras, numa teatralidade cotidiana, constituída de uma “alma coletiva”, na qual as identidades e as individualidades se apagam. A massa é feita de “nós” e de proximidade. Para Maffesoli,

só temos valor pelo fato de pertencermos a um grupo, que um pensamento pessoal é aquele que segue “a inclinação de um pensamento coletivo”. Para Maffesoli (2017), a socialidade estaria dando lugar à ecologia de uma forma orgânica ou holística, a uma “ecosofia”, integrando ao mesmo tempo a natureza e a proximidade (MAFFESOLI, 1998a). Assim, na Pós-Modernidade, são outros corpos e, portanto, outra subjetividade. Não mais tão disciplinados e não tão dóceis, mas sim confusos, ilimitados, orgiásticos (MAFFESOLI, 2014).

O novo projeto social contemporâneo requer corpos mais compatíveis com esse projeto. Não há mais a necessidade de sujeitos introspectivos e voltados para dentro de si mesmos, mas sujeitos projetados para fora e inter-relacionados.

Conforme Foucault denunciou em sua obra *Vigiar e Punir* (2012), para que a disciplina se estabelecesse era preciso que se definisse uma espécie de “cerca”, ou seja, um local “heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (a sala de aula dos colégios e internatos era um desses locais propícios à disciplina) e também eram necessários que se organizassem esses espaços, assim seu arranjo interno, visando à rápida e imediata localização de seus membros, se utilizando de outro princípio disciplinar que é o do “quadriculamento”, em que cada indivíduo tem o seu lugar e em cada lugar tem um indivíduo. Assim, torna-se possível o eficiente controle de presenças e ausências, a disposição em filas, transformando o espaço escolar numa “máquina” de ensinar (FOUCAULT, 2012).

Porém, essas paredes e muros não são mais tão importantes, o confinamento não é mais importante, e entende-se que esses espaços, principalmente os voltados à educação, estão se tornando obsoletos, já não é mais necessário esse confinamento para nos tornarmos o que devemos ser, ou seja, nos livramos dos muros e das paredes para a construção de nossa subjetividade. Segundo Paula Sibilia, o confinamento tem se mostrado uma estratégia cada vez mais ineficaz, pois há outros mecanismos operando entre nós que se sobrepõem às paredes do confinamento e o complicam, mostram-se mais importantes, mais valiosos e eficazes que o antigo confinamento (SIBILIA, 2012).

Cotidianamente é possível encontrar professores amedrontados com essas mudanças. Formados em modelos tradicionais de formação de professores, planejam suas aulas tendo como referencial o currículo institucionalizado e organizam a aula em momentos e eventos numa ordem quase que padronizada, bem como fazem uso de estratégias de ensino convencionais e arcaicas. Esse modelo parece não funcionar mais

e torna os professores vítimas também desse processo, pois é imputada a eles uma responsabilidade da qual não tiveram formação adequada para esse desempenho.

Os alunos questionam por que precisam copiar a informação que o professor escreve na lousa, se eles podem com mais precisão e rapidez apenas fotografar a lousa com seus telefones celulares. Se o objetivo é guardar a informação, a estratégia dos alunos se mostra melhor do que a proposta do professor. Se o objetivo é a informação, os alunos podem obtê-la de forma mais rica, diversificada e rápida do que copiando o texto da lousa, pois a buscam na Internet através de seus celulares.

A valorização do professor recai sobre aqueles que conseguiram deslocar os alunos para a esfera da construção do conhecimento, desvencilhando-se da “era da informação”. Seguindo os passos de Bondía (2002), a informação não deixa espaço para o conhecimento, para a experiência. O que se percebe nessas práticas é que alguns professores, para não se cometer injustiça com uma parcela deles, têm mantido essa lógica das paredes, do confinamento e procuram ocupar os alunos durante aquele período que lhe foi determinado no horário escolar, atuando mais como bedéis do que como educadores.

Os alunos, ao perceberem essa situação, se rebelam, questionam as práticas dos professores, questionam a importância e significado dos conteúdos de ensino, questionam os saberes do professor e com isso se instala o embate. Os alunos se veem acuados pelo poder oficial, institucionalizado e, principalmente, marcado na forma de avaliação. Já os professores, pressionados, de um lado, por essa cobrança dos alunos por uma mudança metodológica que faça mais uso das ferramentas e tecnologias contemporâneas, bem como mais significativas às suas aprendizagens, representando a potência oficiosa e desestabilizadora, por outro lado, veem-se também pressionados pela obrigatoriedade do cumprimento curricular e metodológico institucional, sentem-se inseguros e angustiados. Lembra-nos a tensão instaurada em Tebas, em que Penteu, regido pelos epítetos apolíneos do poder, da distinção, da individuação, resiste ao forte poder de sedução de Dionísio. Dessa tensão os resultados são dramáticos e inevitáveis, pois é a vida que se renova. Não há como manterem-se as polarizações, as forças se alternam. Então o poder do oficial vai cedendo às influências do poder oficioso e um vai se misturando, se transformando, se permitindo das características do outro, porém sem perder suas originalidades (MAFFESOLI, 2017).

Na qualidade de coordenador pedagógico, condição que me coloca como observador privilegiado desse processo, vejo os professores esgotados em suas capacidades de negociação com os alunos, e quando sentem-se ameaçados em seu “controle” da sala de aula, me encaminham os alunos “rebeldes”. Ao conversar com os alunos sobressai a crítica da incompreensão dos professores, da falta de significado, da falta de intencionalidade e, conseqüentemente, de falta de reciprocidade pelos alunos. Algumas falas refletem o questionamento dos alunos como, por exemplo: “O professor conhece muito, mas não sabe explicar.”; “O professor sabe fazer, na oficina³⁰ ele demonstra que sabe, mas na hora de explicar não tem muito jeito e não tem paciência.”; “Por que eu tenho que ficar copiando da lousa se posso fotografar a lousa? Por que ele já não entrega o texto impresso?”. E ao ouvir os professores surgem falas como: “Esses alunos de hoje não querem saber de nada! Não querem copiar o conteúdo. Depois não têm a informação na hora da prova.”; “Eu dei a mesma prova e o aluno foi mal porque não tinha copiado nada do que eu passei.”; “Eles ficam o tempo todo no celular!”.

Tanto os alunos, que representam a sociedade oficiosa ou as mesmas formas de socialidade, que pressionam os professores e a escola em busca de mudanças que exigem práticas pedagógicas mais significativas, prazerosas, lúdicas e contemporâneas, bem como os professores que tentam incutir nos alunos, por meio das práticas institucionais, os saberes e conteúdos consagrados e oficializados na forma de currículos, fazendo uso de práticas regulares e ambientes “pasteurizados”, representando, desse modo, a sociedade oficial, ambos os atores - alunos e professores - veem-se ameaçados por esse trem-fantasma. Esse trem-fantasma que guarda os monstros que aterrorizam os professores por conta de uma pressão por mudanças cada vez mais rápidas e radicais de suas práticas, bem como os medos e insegurança dos alunos que, com menor poder, mas com uma enorme potência, cedem ao poder institucional, se enquadram nos moldes oficiais, “aprendem” aquilo que lhes é ensinado, mas não se satisfazem em suas necessidades de aprendizagem.

É preciso construir subjetividades compatíveis com a contemporaneidade. A escola, que ainda guarda o modelo e a prática do confinamento característicos da Modernidade, parece não ser mais hoje em dia o espaço adequado para essa construção.

³⁰ A oficina é um dos ambientes de ensino que diferem da sala de aula convencional, lembrando que essa pesquisa foi realizada em uma escola de ensino profissionalizante, onde o “saber fazer” do professor sobressai ao “saber ensinar”.

Fazem-se necessários espaços e mecanismos mais eficazes do que os muros e paredes para a construção da subjetividade do sujeito na contemporaneidade, sejam essas paredes da casa, da escola, da indústria, da igreja ou da biblioteca, ou seja, esses espaços precisam ser otimizados para serem efetivos nessa função de construção da subjetividade. O sujeito, hoje conectado às redes, parece exigir a derrubada desses muros e paredes, no entanto, acabam por construir novos “muros” ainda que virtuais, pois se percebe uma nova forma de isolamento ou distanciamento com o uso dos aparelhos celulares no cotidiano. É como se o trem-fantasma rompesse com esses muros e escancarasse todos os monstros, fantasmas, medos e assombrações elaborados na Modernidade e que não pertencem mais à Pós-Modernidade. No entanto, conforme a Teoria do Imaginário, novos monstros, novos fantasmas, novas sombras surgirão. Na verdade, eles já estão presentes na forma dos medos, rejeições e aflições causados pelas novas tecnologias.

Não somos mais aqueles sujeitos modernos, ou pelo menos, com certeza, nossos jovens não os são mais. Sujeitos que, até por conta de outras oportunidades, se submetiam a ficar trancados em indústrias, escolas, igrejas e casas, cuja subjetividade se construía na leitura e escrita em silêncio, numa busca solitária de autoconstrução do queriam ser e no que se tornariam.

É possível imaginar que da mesma forma que no passado havia pessoas que não gostavam dos ambientes, das ferramentas e das tecnologias da Modernidade, hoje, da mesma forma, há resistência por parte de pessoas em aceitar e assimilar as ferramentas e tecnologias de nossa contemporaneidade, como o celular, o computador, a Informática e a Internet.

Há ainda muita resistência, principalmente por parte dos não nascidos na era digital (PALFREY, 2011), de estar e permanecer conectados às redes. Fazendo uma analogia à teia da aranha, à rede do pescador, parece que estamos cada vez mais presos à essa rede. Mas, compreende-se que este é um sentimento de medo como uma reação natural diante das mudanças culturais, pois junto com os avanços e as transformações que as novas tecnologias nos proporcionam, com ambientes fascinantes, conexões antes impensadas, vêm também a vulnerabilidade, as incertezas, as exposições demasiadas, as fragilidades, as inseguranças e os medos. São novos desafios, muitos inéditos e riscos incalculáveis, assim vamos descobrindo novas limitações de nossa condição humana.

É preciso que nos reconheçamos como seres de nossa época. Por certo não somos mais capazes de realizar os mesmos feitos dos nossos antepassados e nos maravilhamos quando vemos, por exemplo, uma construção como as Pirâmides de Gizé, no Egito. Surpreendemo-nos com suas conquistas e suas criações ao nos depararmos com elas em museus e outros locais. Da mesma maneira, fazemos coisas hoje que nossos antepassados nem sonhavam que seriam capazes, ou melhor, sonhavam sim, tanto que estão se concretizando em nossa época. É o sonho se realizando.

Nesse universo de grandes mudanças a escola se vê fortemente pressionada por essas transformações que estamos vivenciando. Parece bastante justo não atribuir a crise da escola e do sistema educacional à evolução dos dispositivos tecnológicos como o celular, o videogame e o computador, mas esses recursos conseguiram por em evidência essa crise que já vinha se prenunciando há muitos anos, pois, conforme disse Postman (2012), alguns problemas que a escola enfrenta remontam o advento do computador e não serão essas tecnologias que irão resolvê-los. No entanto, parte deles poderá sim ter suas soluções encaminhadas por aquelas escolas que conseguirem acompanhar esse desenvolvimento tecnológico, promovendo a revisão de suas práticas pedagógicas, a formação continuada de seus docentes, capacitando-os para o uso dessas tecnologias e criando um ambiente colaborativo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Durand (1979), o mundo ocidental conviveu com a presença de três grandes mitos, quais sejam: o de Prometeu, norteando o progresso e questionando poderes de governos absolutistas; o de Dionísio, subversivo e agregador, tendo como um de seus principais veículos o *mass media*, porém alternado com a presença de Apolo na regulação e equilíbrio social; e o último, coincidente com o período pós-moderno, a presença de Hermes, que congrega as artes e a ciência, que cria arte e conhecimento, um período em que os contrários convivem sem se anularem. Durand (2004a) explica, por exemplo, que não apenas o “objeto imaginário” é constitutivamente dilemático ou “anfibilógico”, ou seja, ambíguo ao compartilhar com seu oposto uma qualidade comum, mas que também, na física contemporânea, o conceito de complementaridade introduz a ideia do anfibólio juntando antagonismo e contrariedade. Esse conceito tomou relevância na Física com a obra *Tao da Física*, de Fritjof Capra.

Hermes é, então, a própria expressão pós-moderna que permite aglutinar, por meio da pluralidade de pensamento, tanto as características contemporâneas como as de tempos passados. Um símbolo fortemente ligado a Hermes é a estrada, “não como elo

entre dois pontos, mas o mundo em si, caminho onde o acaso e o imprevisto serpenteiam, labirinto de provas, mais do que viagem a um destino, a jornada constante, o constante trajeto, a mediação” (ALMEIDA, 2014, p.70)

Durand dedica o capítulo *Le XX^e siècle et le retour d’Hermès*, em sua obra *Figures mythiques et visages de l’œuvre – de la mythocritique à la mythanalyse*, tratando do renascimento do mito de Hermes no século XX a partir da lenta falência do mito de Prometeu ao fim do século XIX e do seu contraponto no período (1860-1871) sob forte influência de Dionísio (DURAND, 2010).

Essas manifestações se apresentam pela separação entre a estética e a ética, não se produz mais da mesma maneira na ideologia da arte pela arte, como no começo do século XIX, sendo o começo do século XX marcado por uma “éthique du pluralisme” (DURAND, 2010, p.423). Essa ética do pluralismo é manifestada nas estéticas vanguardistas presentes nas diversas manifestações artísticas no início do século XX. Seguindo as fusões de Hermes, identifica-se nessa nova ética uma busca pela autonomia, ao contrário do combate ao Mal e às Sombras, pois, segundo Maffesoli (2004), o Diabo conforma cada uma das partes; ou seja, essa nova ética integra o Mal ao Bem e a Morte à Vida.

Podemos dizer que a bacia semântica que emerge no século XX, mais especificamente no que se refere às questões estéticas que suportam as expressões culturais, está fortemente influenciada pelo mito de Hermes. A imaginação volta a ser restituída em sua importância e relevância, sendo possível essa afirmação por meio da análise dos mitos, da compreensão dos valores socioculturais e históricos e do homem que faz parte desse contexto.

Essa interdependência entre formas, em princípio, dicotômica e dialética, marca forte do mito de Hermes é, segundo Durand, tão necessária, quanto imprescindível para a formulação do imaginário:

Quando evocamos o Diabo em nome do bom Deus é porque precisamos dele! Como Freud já observara, o herói depende do monstro ou do dragão para transformar-se num herói, e os trabalhos de Yves Durand mostram que, quando o monstro é minimizado – “guliverizado”, como diz Bachelard –, o herói pendura a espada no vestiário e calça os chinelos. Na afetividade (Freud), como em qualquer projeção imaginária, há uma convivência dos contrários, uma cumplicidade onde um elemento existe pelo outro. Segundo um título de Bachelard, todo “pluralismo” é “coerente”, e o próprio dualismo, ao tornar-se consciente, transforma-se numa “dualidade” onde cada

termo antagonista precisa do outro para existir e para se definir. (DURAND, 2004a, p.83).

Em analogia, reconhecendo a necessidade da presença do monstro, como oposto para que o herói possa se consagrar, os aparatos tecnológicos no ambiente escolar podem se afigurar, nesse prelúdio das tecnologias das redes sociais digitais nas escolas, como algum tipo de monstro, porém necessário para que os atores educacionais o vençam e o glorifiquem.

No mundo contemporâneo, o cibridismo denunciado por Beiguelman e a generalização da simbiose entre máquina e organismo tornam a distinção cada vez mais complexa entre o que é puramente organismo e o que é essencialmente máquina. “O privilégio dado à subjetividade humana, com todos os atributos que lhe são anexados, torna-se, no mínimo, duvidoso.” (SILVA, 2000, p.18). Exemplo disso pode ser observado no filme *Blade Runner*³¹ (1982) em que se há dificuldade na distinção entre seres humanos e replicantes. Segundo Tomaz Silva, não é que as máquinas estão se tornando humanizadas, mas sim que os seres humanos estão cada vez mais expostos à artificialidade (SILVA, 2000).

No entanto, mais do que os ciborgues expondo a artificialidade da subjetividade humana nos aspectos concreto e material, o monstro presente na literatura, no cinema e na pintura expõe no campo cultural a “ansiedade que o ser humano tem relativamente ao caráter artificial de sua subjetividade” (SILVA, 2000, p.19).

A questão da subjetividade refere-se ao cruzamento de fronteiras, à limiaridade entre o humano e o não-humano, entre o que é natural e o que é cultural. Sendo o monstro puro produto da cultura, ele expressa essa preocupação com a diferença, com a alteridade e a subjetividade humana. A própria existência do monstro demonstra que a subjetividade não é um lugar seguro e estável a que nos levaram a crer desde a criação do “sujeito”.

³¹ *Blade Runner*: O Caçador de Androides. Direção: Ridley Scott. Warner Bros. Pictures, 1982 (117 min).

OS PARQUES DE DIVERSÃO

“Deus quis que os homens se divertissem com muitos e muitos jogos, pois eles trazem conforto e dissipam as preocupações”.

Rei Afonso X, de Leão e Castela, o Sábio. O livro dos jogos. Séc. XIII.³²

Parquinho: o reino do trem-fantasma...

Os terrenos baldios dos bairros em formação, que durante minha infância eram onde se instalavam os parques de diversão, já não existem mais, foram completamente tomados por casas ou praças. Mas, naquela época, constituíam espaços perfeitos para a instalação de parques mambembes, ou “parquinhos” como eram chamados, circos itinerantes, palanques de comícios políticos, campinhos de “peladas” de futebol, pista de bicicross, espaço para montagem de festas juninas e até mesmo para o uso de drogas e prática de assaltos.

Esses terrenos baldios eram um espaço democrático e, de todos os eventos que eles comportavam, o parque de diversões constituía-se num outro mundo, num mundo à parte, um mundo miniaturizado. Um universo paralelo que, segundo Gilbert Durand, é como um “microcosmo” (DURAND, 2002, p.275). O parque encerra um universo composto por jogos que, juntamente com seus funcionários e frequentadores, constitui um universo liliputiano, caracterizando uma das estruturas dos regimes da imagem organizados por Gilbert Durand, mais precisamente do Regime Noturno.

Assim também o trem-fantasma é como um microcosmo dentro de outro microcosmo que é o parque. É como a *matrioshka*, a boneca russa formada de miniaturas de si, todas dentro de si mesma, ou como o *bonsai* e a *ikebana* que resumem a totalidade do universo num minúsculo jardim. O parque foi e ainda é um universo à parte, fantástico e místico, apartado da vida da cidade, servindo de temática para vários filmes e livros, tais como: *Terror na montanha-russa* (1977); *Pague para entrar, reze*

³² SILVA, Jorge Nuno. O livro dos jogos de Afonso X, o Sábio. Lisboa: Apenas livros, 2013.

para sair (1981); *Férias frustradas* (1983); e *Jurassic Park: o parque dos dinossauros* (1993).

A função do parquinho é a de promover o entretenimento, tanto por meio de suas atrações, ou seja, os jogos e brinquedos, como através das barracas de alimentação. Na maioria dos parques, dentre os vários brinquedos, há um grande caixote de chapas de aço, totalmente fechado, muitas vezes localizado no limiar do parque, quase que escondido em relação às outras atrações, decorado com imagens distorcidas e aterrorizantes. Ali fica o trem-fantasma. Em seus domínios se encerra o medo, o desconhecido e a cegueira da escuridão.

Figura 5: Fachada do trem-fantasma do Parque Marisa – Paulo Rogério Borges

Fonte: fotografia realizada pelo autor durante pesquisa de campo em 08/04/2017

A maioria dos brinquedos do parque explora a emoção, a adrenalina e a vertigem gerada por meio de altas velocidades, quedas livres de grandes alturas e ação da força centrífuga. No trem-fantasma as emoções vão mais além. Ele guarda em si um universo de imagens de criaturas do além, formado por imagens teriomórficas, de símbolos relacionados aos animais e criaturas zoomorfas tais como o *Lobisomem*, a *Mula Sem-cabeça*, o *Cérbero*, as *Gárgulas*, as *Harpías* e as *Hidras*; guarda também imagens nictomórficas, ou seja, símbolos relacionados à noite, às trevas e às suas criaturas, que remetem às trevas, ao negrume, à escuridão da noite, ao sangue, ao *Drácula*, aos

morcegos, aos zumbis, ao cego; e guarda ainda imagens catamórficas, que são os símbolos relacionados à dinâmica e experiências da queda como, por exemplo, a cadeira elétrica, defuntos, a velha bruxa, *Incubus* e *Sucubus*. São imagens terríficas que compõem o conjunto de imagens do Regime Diurno, contra as quais o imaginário se ergue para combater, perante a ameaça de medo que o tempo e a morte afligem às pessoas (DURAND, 2002).

Diferentemente dos outros brinquedos, pelo fato de ser formado por criaturas terríveis, seres horripilantes, criaturas infernais e sons fantasmagóricos, além das ações no corpo que os outros brinquedos proporcionam, no trem-fantasma, o medo se instaura evocando nossa memória e perturbando nossos sonhos e devaneios.

As pessoas que se aventuram no trem-fantasma têm experiências variadas que vão desde a surpresa, o riso, o grito de pavor, a indiferença, o deboche e o desprezo. Embora se trate de um local que guarda um conjunto de imagens do léxico macabro, infernal e mortífero, causando-nos medo, nojo ou mesmo indiferença, ainda assim seduz e atrai muitas pessoas.

A metodologia deste trabalho consistiu numa pesquisa empírica realizada em abril de 2017, em que foram visitados dois parques de diversão instalados na periferia da cidade de São Paulo e, na ocasião, foram realizadas entrevistas com os proprietários, funcionários e público visitante desses respectivos parques. Um desses parques foi o Parque Marisa³³, que iniciou suas atividades na década de 1980 como parque itinerante. Seu atual proprietário Miguel Cerretti, foi quem concedeu a entrevista e autorizou que se entrevistassem os demais funcionários e o público frequentador. Conforme termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinado, além do proprietário, foram entrevistados 2 funcionários e 3 frequentadores. O proprietário informou que o parque conta com 20 brinquedos, dentre eles o trem-fantasma e que, desde 1987, encontra-se instalado à Rua João Radaic Benegulo, 30, esquina com a Rua Doutor Aureliano Barreiro, 183, no Centro de Itaquera, em São Paulo/SP. O outro foi o *Parque de Diversões Manos*³⁴, um parque itinerante, originário de Joinville-SC, que naquele

³³ Parque Marisa. Disponível em: <<http://www.parquemarisa.com.br/o-parque.asp>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

³⁴ Parque de Diversões Manos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Parque-de-divers%C3%B5es-Manos-581982205191157/>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

momento da entrevista encontrava-se instalado à Rua Salvador Gianetti, 386, no bairro de Guaianases, em São Paulo/SP. Na visita não foi encontrado o proprietário do parque e um dos funcionários, se identificou como encarregado e, apesar de autorizar que se fizesse a entrevista com os demais funcionários e frequentadores e se fotografasse o local, pediu para que suas identidades não fossem reveladas. Foi possível entrevistar 2 funcionários e 2 frequentadores.

Durante a pesquisa foram entrevistados os públicos do *Parque Marisa* e *Parque de Diversões Manos*, e em depoimentos dos funcionários desses parques foi possível verificar que o trem-fantasma ainda é um brinquedo muito procurado entre os frequentadores. Porém, uma peculiaridade precisa ser mencionada: por trabalhar com o elemento surpresa, depois de satisfeita essa necessidade, as pessoas dificilmente retornam ao brinquedo, condição que o coloca numa posição pouco interessante do ponto de vista econômico, o que tem feito com que muitos parques mambembes não o mantenham mais entre suas atrações. Essa condição pôde ser constatada consultando as várias ofertas de venda de brinquedos usados na Internet³⁵.

De acordo com os depoimentos dos funcionários e frequentadores, a curiosidade é o principal fator motivador do público que busca o trem-fantasma como forma de diversão. O medo pelo desconhecido e o “susto controlado” também foram mencionados entre os sentimentos que motivam o público a entrar no brinquedo. Nos dois parques visitados foi possível perceber que o trem-fantasma tem bastante frequência de público, sendo frequentado por crianças, jovens, adultos e idosos.

Os funcionários atribuem aos *shoppings centers* e aos videogames a diminuição de público do parque com o passar dos anos, apesar de dizerem ter ainda um bom público de frequentadores e sempre haver “gente nova” querendo conhecer e descobrir o parque.

Para subsidiar a análise dos pressupostos, a proposta foi tomar o trem-fantasma como uma metáfora, cuja representatividade é a transição entre o conhecido e o desconhecido, entre o certo e o incerto, entre a segurança da luz e o medo da escuridão,

³⁵ Há vários sites da internet com oferta de brinquedos de parques de diversão usados, tais como: <<https://portuguese.alibaba.com/g/amusement-rides-for-sale.html>>; <<https://www.alelandiajuegos.com/brinquedos.html>>; <<http://www.treseixos.com.br/>>.

entre a certeza do presente e os fantasmas do passado, e também pelo medo do futuro desconhecido.

Tomando o trem-fantasma como metáfora, estendeu-se a análise para além do parque de diversões, considerando também os aspectos estéticos e comportamentais de uma época (1970-1990), do tipo de sociedade e, por extensão, do tipo de escola, fazendo uso de uma analogia da transição do trem-fantasma para os brinquedos eletrônicos e computadorizados que utilizam a Realidade Virtual como plataforma, com vistas a compreender as mudanças que vêm ocorrendo nos aspectos comportamentais na sociedade e na escola.

Esse recurso da Realidade Virtual já se encontra presente em vários brinquedos de parques de diversão da atualidade e dentre eles também no trem-fantasma, como por exemplo: o *Derren Brown's Ghost Train* do Thorpe Park, em Surrey, no Reino Unido e o *Simulkróon* do Hopi Hari, em Vinhedo-SP, no Brasil.

Figura 6: Frequentadores do *Derren Brown's Ghost Train* do Thorpe Park, em Surrey-UK

Fonte: <<http://www.getsurrey.co.uk/whats-on/whats-on-news/gallery/derren-browns-ghost-train-rise-12825185>>

Fazendo uso dessa analogia foi possível categorizar essas mudanças e seus reflexos a partir da evolução tecnológica, das ferramentas e recursos da atualidade, e suas implicações nas mudanças comportamentais, estéticas e sociais. Como também foi possível identificar os impactos que essas mudanças implicaram na escola, nos outros espaços educacionais, no ensino e nas formas de aprendizagem.

Observa-se nos centros urbanos, mesmo de pequenas cidades, que a forma de diversão, que antes se dava nas ruas, nos terrenos baldios e em parquinhos de diversão, vem sendo substituída por outras formas de diversão mais sofisticadas, como relata Carlos Alberto Almeida Marques, um engenheiro de Juazeiro do Norte, no Ceará, comparando sua infância aos dias atuais, em cujo livro intitulado *Brincadeiras de ontem* faz um inventário dos jogos e brincadeiras de sua cidade natal:

[...] a Modernidade vem acabando com as brincadeiras das crianças. Realmente, muitas das brincadeiras salutar e agradáveis de antigamente não combinam com a Modernidade. Enquanto o lugar onde moramos não conhece o progresso, as brincadeiras disponíveis e utilizadas são em número muito grande. De fato, cidade pequena, sem ruas pavimentadas, com muitos terrenos baldios e pouca iluminação é o lugar ideal para se praticar a maioria das brincadeiras. É fácil perceber que ruas asfaltadas e movimentadas não oferecem condições para se brincar, por exemplo, de carrapeta, de triângulo, de bila de buraco, etc.; ruas claras, bem iluminadas, são igualmente desapropriadas para se brincar, por exemplo, de esconde-esconde ou do famigerado “pau melado de bosta”; calçadas de ladrilhos não prestam para se brincar com castanhas de caju, uma excelente brincadeira (ou jogo?) na qual se podia até ganhar umas moedas, porquanto ela só pode ser praticada em calçada de cimento liso; e em ruas com prédios altos e atravessadas por cabos elétricos e telefônicos fica difícil soltar pipa ou brincar de raia, como se dizia no passado. (MARQUES, 2001, p.01).

Embora os brinquedos e jogos eletrônicos estejam progressivamente substituindo a forma de brincar nas grandes cidades, no entanto ainda há muitas formas de “resistência”. Essas brincadeiras estão se afastando cada vez mais dos centros urbanos, mas ainda se encontram presentes nas periferias das grandes cidades, em algumas cidades do interior dos Estados e nos rincões de nosso país.

Iniciativas como o *Território do Brincar*³⁶ realizada pela documentarista Renata Meirelles têm esse propósito de resgatar, de documentar e de trazer à tona algo que necessita de registro porque percebe-se que podem, paulatinamente, estar sumindo. Na coletânea realizada por Meirelles, Marcos Ferreira dos Santos, em sua apresentação, comenta que essas brincadeiras poderão ser vistas como algo exótico ao olhar ocidental e urbano. Mas, não seria justamente este “tipo” de olhar que estamos adotando com todas essas evoluções tecnológicas? Não seriam essas brincadeiras características de outra época, e não mais representativas na Pós-Modernidade? Não se trata aqui de dizer

³⁶ MEIRELLES, Renata (org.). Projeto território do brincar: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

que essas transformações são boas, fazendo apologia à evolução tecnológica; nem mesmo que sejam ruins, com um olhar saudosista aos momentos vivenciados na infância, mas que é assim que elas se apresentam, ou melhor, é dessa forma que são apresentadas e percebidas, pois a simples necessidade de se registrar, de valorizar, de resgatar essas brincadeiras denotam o fato que elas estão se esvaindo do cotidiano dos grandes centros urbanos.

Na minha infância, um cabo de vassoura tornava-se um cavalo, ou melhor, tornava-se em “Silver” ou num “Corcel Negro”; com um pedaço de madeira entalhado em formato de “L” ou dois pedaços de madeira pregados um no outro tínhamos então um revólver ou uma espingarda “Winchester”; o lenço no rosto definia quem seria o Billy The Kid, Buffalo Bill ou tantos outros. Uma tampa de panela ou qualquer coisa circular se transformava no volante do carro, com o qual corríamos pelas ruas emitindo sons de motores poderosos. A caixa de embalagem de enceradeira, com botões, válvulas, monitores e acionadores criados a partir dos desenhos com giz de cera e canetinhas hidrocor davam vida ao robô, assim que um dos colegas entrasse na caixa. Os gibis, os causos contados pelos avós, os livros, os programas de televisão e os filmes no cinema, tudo isso ia contribuindo na composição do imaginário que ganhava corpo nas brincadeiras e jogos de rua que, invariavelmente, se estendiam até altas horas, ou melhor, até o momento em que os pais nos chamavam para dentro de casa. A imaginação era o reino por onde transitávamos e a diferença de idade entre os colegas era equalizada por um denominador comum: brincar.

Essas manifestações são características da Pós-Modernidade, no que Maffesoli (2012) se refere à necessidade do “estar junto”, construindo, inclusive, uma realidade virtual, por meio de releituras das produções cinematográficas que povoavam o cotidiano de crianças e adolescentes.

As imagens construídas a partir dessas manifestações contribuíram para a construção da subjetividade desses jovens. A maneira como elas foram sendo apropriadas no cotidiano, as relações afetivas delas geradas representam uma das principais marcas da Pós-Modernidade, que rompe com o individualismo e congrega as pessoas em torno de “tribos”, mesmo que a distância, como é o caso dos videogames.

Esses brinquedos e brincadeiras vêm sendo substituídos à medida da evolução tecnológica por outras formas de diversão que têm por base os recursos eletrônicos e

computadorizados, e mais recentemente aqueles que fazem uso da Realidade Virtual, dentre esses os videogames que podem, inclusive, ser jogados nos mais diversos suportes, tais como: os consoles de jogos, computadores, *lan houses* e telefones celulares. Essas mudanças têm transformado as formas de brincar a partir da evolução dos brinquedos e poderá vir a causar transformações no comportamento dos indivíduos, até mesmo problemas de saúde. Trata-se de um universo ainda pouco conhecido, ou seja, o quanto a virtualidade pode impactar no comportamento humano e nas relações sociais, principalmente em crianças e adolescentes.

Assim como nas formas de brincar, as mudanças ocorrem também nas formas de se comunicar mais contemporâneas, que têm hoje como base a Internet, tais como: o *Facebook*, o *Instagram*, o *Twitter*, o *WhatsApp*, o *Messenger* e outros que ainda estão a caminho e têm influenciado as mudanças nas relações sociais. As novas mídias digitais, a Realidade Virtual e demais recursos de comunicação têm crescido e se popularizado muito rapidamente, gerando uma nova forma de organização e comportamentos sociais.

Segundo Neil Postman (2002), somos uma espécie fazedora de deuses e não podemos passar sem eles. Precisamos criar narrativas grandiosas, deuses a quem possamos servir e assim dar sentido às nossas trajetórias. Dentre os últimos, há os deuses que falharam ou faliram, como os deuses do comunismo, do nazismo e do fascismo, mas há também os que vêm prosperando, como o deus da “Utilidade Econômica”, o deus do “Consumo” e o deus da “Tecnologia”. Com a grande proliferação dos parques temáticos por vários países, sendo esses produtos do deus da “Tecnologia”, e o fato de que alguns desses parques chegam a bizarrices de espetáculos, o autor questiona:

Será tudo isso um simples ensaio para o consumo massivo de “Realidade Virtual”? Estaremos sendo preparados para um tempo em que não precisaremos de parques temáticos caros para recriar o pesadelo ou a fantasia de nossa escolha, mas poderemos materializar qualquer dos dois apenas apertando um botão? Se estamos ou não, o que está certamente acontecendo aqui é, para usarmos a frase de Rollo May, um “clamor por mitos”. (POSTMAN, 2002, p.20).

De acordo com o autor, mesmo nos causando pesadelo ou fantasia, esses parques nos proporcionam a oportunidade de vivenciar uma narrativa poderosa que predominou em determinada época e lugar. Essas narrativas é que impulsionavam a pessoa numa razão para se viver, cuja ausência instaura um trauma psíquico. Uma narrativa, ainda

que “coloque a pessoa no inferno”, é melhor do que não estar em parte alguma, pois “não estar em parte alguma significa viver numa cultura estéril”. Uma cultura na qual não há uma visão do passado, nem de futuro, sem uma voz de autoridade, sem um princípio organizador.

Essas mudanças trazidas pelo deus da “Tecnologia” nem sempre são assimiladas na mesma velocidade por todos na sociedade, quando se consideram as condições sociais, econômicas e as diferentes gerações de idade, seus interesses e necessidades, embora essas mudanças tenham contribuído para uma democratização das formas de comunicação, uma vez que os aparelhos de telefonia celular a baixo custo e possíveis de serem adquiridos por meio de pagamentos parcelados em vários meses e as redes *Wi-Fi* gratuitas tornaram-se facilmente acessíveis aos mais variados grupos sociais e econômicos. Mas, acredita-se que essas mudanças estão gerando novas formas de socialização e, dentre essas novas formas, possivelmente algumas delas estejam provocando aspectos negativos de comportamento social, assim como comprometendo a saúde física e mental dos que fazem o uso indiscriminado desses recursos tecnológicos.

Segundo Eduardo Subirats (1989), o desenvolvimento tecnológico e científico tem se legitimado desde as origens da filosofia científica moderna como um meio de libertação do homem de sua condição de indigente, pois favoreceu a evolução desse tipo de conhecimento, tanto num sentido físico quanto espiritual:

[...] o conhecimento e a disponibilidade técnica da natureza foram considerados, por sua vez, como expressão de sua criatividade e instrumento da sua liberdade, como aquela atividade que elevava o ser humano ao domínio sobre a natureza e à hegemonia sobre a história.
(SUBIRATS, 1989, p.33).

De acordo com o autor, essa dupla determinação, material e filosófica, que esse tipo de conhecimento desenvolveu no homem, estão diretamente relacionadas aos ideais mais antigos da capacidade humana de transformar, criar, produzir, comum tanto ao homem artesão ou ao produtor, como ao artista ou ao poeta.

Considerada a potencialidade desses novos meios, ela pode estar sendo mal utilizada ou, em alguns casos, sendo até direcionada para o ensino de coisas negativas ou nocivas. Portanto, para analisar o impacto que essas mudanças tecnológicas vêm nos impondo e para favorecer as comparações entre as diferentes épocas, seja nos aspectos

educacionais, estéticos e comportamentais, é que se tomou o trem-fantasma como metáfora para a análise da mudança paradigmática.

Nicolau Sevcenko, analisando as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas desde o século XVI até o século XX, utilizando a montanha-russa como metáfora, compara o período relativo ao final do século XX com o loop do brinquedo, ou seja, “[...] a síncope final e definitiva, o clímax da aceleração precipitada, sob cuja intensidade extrema relaxamos nosso impulso de reagir, entregando os pontos entorpecidos, aceitando resignadamente ser conduzidos até o fim pelo maquinismo titânico.” (SEVCENKO, 2001, p.16). Essa, segundo o autor, seria a etapa que representaria o atual período final do século XX e início do XXI, marcado pelo que ele chamou de “Revolução da Microeletrônica”, e muitos já intitulam essa etapa de “Revolução 4.0”, em alusão às outras três revoluções industriais anteriores, quais sejam: Primeira Revolução Industrial no século XVIII, com o aperfeiçoamento da máquina a vapor; duzentos anos após com a linha de produção em massa, determinando a Segunda Revolução Industrial e, durante a década de 1960, a Terceira Revolução Industrial, com a era da automação industrial. Na Alemanha, em 2011 com o processo de digitalização da operação industrial e a união do conceito de internet das coisas com a automatização industrial, gerando inteligência à manufatura, surge a Quarta Revolução Industrial, com máquinas interconectadas conversando e trocando comandos entre si, que armazenam dados na nuvem, identificam defeitos e fazem correções sem precisar de ajuda. Para Sevcenko, a escala de mudanças desencadeadas a partir desse momento é de tal magnitude que faz os momentos anteriores parecerem projeções em câmera lenta:

A aceleração das inovações tecnológicas se dá agora numa escala multiplicativa, uma autêntica reação em cadeia, de modo que em curtos intervalos de tempo o conjunto do aparato tecnológico vigente passa por saltos qualitativos em que a ampliação, a condensação e a miniaturização de seus potenciais reconfiguram completamente o universo de possibilidades e expectativas, tornando-o cada vez mais imprevisível, irresistível e incompreensível. Sendo assim, sentindo-nos incapazes de prever, resistir ou entender o rumo que as coisas tomam, tendemos a adotar a tradicional estratégia de relaxar e gozar. (SEVCENKO, 2001, p.16-17).

No entanto, no ritmo em que as mudanças ocorrem, provavelmente nunca mais teremos tempo para parar e analisar e refletir, muitas vezes nem as reconhecemos e quando nos dermos conta pode ser que já seja tarde demais.

Considerando primeiramente um paradigma ilustrado pelos meios de diversão mais simples, uma diversão mais coletivizada e socializada, na qual se acredita que a imaginação era acionada de uma maneira mais intensa para um novo paradigma, em que

o brincar ocorre quase que, predominantemente, em jogos de videogames, bem como nos parques de diversão está havendo a substituição de alguns brinquedos por novos equipamentos eletroeletrônicos, sendo que muitos deles que utilizam a Realidade Virtual como plataforma tecnológica, pode-se inferir que muitas crianças e adolescentes não têm brincado mais em contato físico direto, em grupos na rua de suas casas ou nos condomínios, mas sim no isolamento do quarto de suas casas com seus videogames e *smartphones*.

Parece estar ocorrendo um fortalecimento do processo de individualização e, em alguns casos, até solitário, do brincar, que era uma das marcas da Modernidade. O avanço tecnológico dos recursos computacionais de geração de imagens cria paisagens e cenários incríveis, com requintes de realidade e fantasia que podem estar minimizando ou esvaziando a necessidade de se acionar a imaginação, uma vez que as imagens estão todas ali, prontas, maravilhosas e incríveis. Incríveis no sentido mais literal da palavra: característica ou particularidade do que não é crível; o que não se consegue acreditar; que se distancia do que é caracterizado como comum; extraordinário; inexplicável; incompreensível. Mas pode estar ocorrendo também o contrário: a possibilidade de esses recursos potencializarem a capacidade criadora humana numa esfera antes inimaginável, bem como de criar novas formas de relacionamento e de socialização por meio dos jogos em rede, possibilitando até mesmo que ocorra a participação de jogadores de outros países em tempo real.

Para analisar essas mudanças partiu-se da compreensão da necessidade de lazer das pessoas e, mais precisamente, das atividades de diversão, cultura e entretenimento, buscando entender também o fascínio pelo medo, pelo desconhecido, pelo aterrorizante, bem como a compreensão da importância das relações estéticas que envolvem essas atividades de lazer, e identificar o potencial educativo relacionado a essas atividades. Uma das pistas dessa necessidade poderia estar nas palavras do Rei Afonso X, citado na epígrafe deste capítulo, que revelava sua preocupação com a cultura do seu povo na época: “Deus quis que os homens naturalmente tivessem todas as formas de alegria para que pudessem suportar os desgostos e tribulações da vida, quando lhes sobreviessem.” (SILVA, 2013, p.65).

O caminho pensado foi o de identificar, por meio dos parques de diversão, e nele o trem-fantasma, sua evolução histórica, sua importância social, as transformações que

têm ocorrido do ponto de vista social e tecnológico, de reconhecer a importância do parque como aparelho sociocultural das cidades e de compreender que essas transformações também compõem o cenário da Pós-Modernidade. Ou seja, que ela se constitui, dentre outros aspectos, da evolução dos recursos tecnológicos, das facilidades disponibilizadas pela Internet, das novas organizações nas redes sociais, da utilização das mídias digitais e, também, da Realidade Virtual cada vez mais presente nos entretenimentos, compreendendo, porém, que essas novidades vêm acompanhadas de mudanças comportamentais dos indivíduos e impactando suas relações sociais.

Uma das preocupações que não pode ser ignorada e que já vem sendo estudada por profissionais da saúde é que essas mudanças podem estar isolando as pessoas, substituindo as interações presenciais e físicas por contatos apenas eletrônicos e virtuais, e que essa nova condição pode estar gerando profunda angústia nas pessoas, ocasionando problemas psicológicos como, por exemplo, casos já diagnosticados de Transtorno de Ansiedade Social – TAS ou Fobia Social e até uma possível nova forma de esquizofrenia, ainda que de caráter não patológico.

As atividades nesses equipamentos eletrônicos têm tomado tempo demais dos jovens, trazendo problemas patológicos e isolamento social. Segundo estudos da psicóloga americana Kimberly Young, usuários desses ambientes virtuais que se reconhecem como viciados ficam ansiosos para iniciar uma nova sessão em rede, se sentem nervosos quando estão *off line*, mentem sobre a quantidade de tempo que permanecem *online*, facilmente perdem a noção do tempo e reconhecem que a Internet causou problemas em suas relações de emprego, de finanças e sociais (YOUNG, 1998). Quanto mais tempo as pessoas passam diante de um computador ou aparelho celular navegando na Internet, menos tempo gastam na presença de outras pessoas. A navegação pelo espaço cibernético não é mais uma atividade restrita ao trabalho ou para fins acadêmicos, mas sim uma prática cada vez mais doméstica, em detrimento de outras formas de lazer e convívio, gerando mudanças significativas no comportamento social e com eles possíveis problemas de saúde física e mental.

Gilbert Durand coloca como uma das funções da imaginação o equilíbrio biológico, psíquico e sociológico, e explica que a “doença”, citando Cassirer e Jung, reside na perda da função simbólica. Yves Durand, por meio de seus trabalhos, demonstrou que a “saúde” se encontra na tentativa de equilibrar um regime de imagem

com outro (DURAND, 1993). Acredita-se que a construção de uma subjetividade alicerçada na construção do imaginário e em valores sociais melhor definidos possa contribuir para essa equilibração do sujeito.

Dentre os vários espaços sociais, entende-se que a escola poderia configurar-se como um espaço vantajoso para acompanhar e auxiliar os jovens durante essas transformações, pois ela teria condições de se colocar como uma observadora privilegiada das mudanças em andamento, quando comparada em relação à família, à igreja e a outros agentes sociais, entendendo, no entanto, que os processos de ensino e aprendizagem não se restringem apenas a ela; pelo contrário, se reconhece que os processos de aprendizagem ocorrem entre os mais variados espaços e mediados pelo mais diversos recursos.

Muito embora a maioria das escolas não tenha conseguido acompanhar na mesma velocidade essas transformações tecnológicas e sociais, pois essa atualização não chega simultaneamente a elas da mesma maneira que chega aos alunos, a escola ainda pode se configurar como esse espaço privilegiado no qual se acredita, para auxiliar os jovens nessa transição.

Na condição de coordenador pedagógico de uma escola de educação profissional, atuando na mediação entre alunos e professores, foi possível observar que em relação aos recursos educacionais e às mudanças metodológicas necessárias que deveriam compor o novo repertório de professores, coordenadores e diretores, há um descompasso entre esses atores, e isso tem gerado um embate, principalmente entre alunos e professores. Esse embate se deve ao conflito quanto à divergência dos interesses na seleção dos conteúdos escolares, nos métodos de ensino, nas formas de aprendizagem, no uso ou não uso dos recursos eletrônicos e computacionais. E quanto às mudanças sociais, percebe-se que, por conta da natureza da formação desses profissionais da educação e da carência e insuficiência de uma formação continuada de professores, a escola se depara com a fragilidade na percepção e incapacidade de atuação nas mudanças comportamentais.

Muitas das atribuições que tentam “empurrar” para as escolas é dever de outras instituições sociais que deveriam fazer, mas não fazem. Segundo Postman (2002):

[...] os professores não são competentes para fazer às vezes de sacerdotes, psicólogos, terapeutas, reformadores políticos, assistentes

sociais, conselheiros sexuais, ou pais. Que alguns professores desejem fazer isso é compreensível, uma vez que desse modo podem elevar seu prestígio. Que alguns sintam que é necessário fazer isso também é compreensível, já que muitas instituições sociais, inclusive a família e a igreja, se deterioraram em sua influência. (POSTMAN, 2002, p.140-141).

Professores despreparados não são capazes de apresentar uma ação de melhoria que confronte a ineficiência das instituições sociais. Professores têm em seu processo de formação profissional um conjunto de conteúdos e capacidades específicas, dizendo de outra forma, não faz parte de sua formação ou educação, conteúdos que os qualifiquem a fazer o que as outras instituições sociais têm por obrigação fazer. É preciso esclarecer que ao se afirmar que os professores estão despreparados não significa que não sabem realizar o seu trabalho, mas que não podem e nem devem fazer o trabalho de “todo mundo”.

A escola não é e nunca foi o local de trabalho de profissionais especializados, tais como psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais. A escola é local de trabalho dos professores. No entanto, o descompasso da escola com as rápidas mudanças na sociedade tem feito com que se sobrecarregue o professor em seu dia-a-dia com os alunos, exigindo-se dele as competências que são desses profissionais acima. E esses professores não tiveram em sua formação, uma qualificação adequada para atuarem com esse enfoque e pouquíssimos têm alguma especialização que possa supri-los dessa necessidade. Somado a isso, esses problemas têm recaído cada vez mais na escola, em função das dificuldades que vêm enfrentando os outros aparelhos sociais, tais como a família, a igreja e o Estado de forma geral. Portanto, nem sempre é possível identificar a necessidade de encaminhamento para profissionais da área da saúde, nos casos de desvios mais graves, quer seja dos alunos e ou mesmo de professores e de outros agentes do ensino.

Ainda assim, com essas dificuldades, acredita-se no potencial da escola para encontrar caminhos interessantes e promover novas formas de socialização dos jovens com dificuldades de relacionamento e problemas de comportamento gerados a partir do envolvimento massivo com os aparelhos eletrônicos. Mas, para isso, é necessário que ela aprenda a assimilar e fazer o melhor uso dessas novas tecnologias, aplicando-as em seus processos e contextos educacionais, de forma que alunos e professores percebam

seu potencial educativo e lúdico, sem perder os objetivos do ensino e fazendo da aprendizagem um momento prazeroso e significativo.

Outro caminho para promover essa socialização são os espaços coletivos de lazer e entretenimento, tais como o cinema, o museu, o circo e o parque de diversões. Espaços que privilegiam a diversão e o prazer e que reúnem corpos e almas num mesmo espaço físico. Acreditando que, para além da diversão e do lazer, esses espaços constituem-se em legítimos espaços de educação. Espaços não-formais de educação que promovem a educação num nível quase que intangível pelos planos e currículos escolares.

Além dos conteúdos propedêuticos, dos quais a escola tem sido guardiã e se esforçado ao longo da história para disseminá-los por meio de seus processos educacionais em sala de aula, há um universo de saberes e de necessidade de aprendizagem que são mais bem apreendidos fora da escola e muitos deles só assim são possíveis, por exemplo: Como se dá o primeiro beijo na boca? Como se lida com o medo na presença de outras pessoas? Como demonstrar para seus amigos, namorada ou namorado seus conhecimentos da história, da geografia, das artes que aprendeu em suas viagens, ou vendo filmes, ou lendo livros, em lugar melhor do que a sala de aula como um museu ou numa mesa de uma lanchonete? Como tomar um primeiro trago de cerveja ou de um cigarro como um ato transgressor próprio da adolescência? Assim, como os parques de diversões constituíam esses espaços na década de 1970 e nas décadas seguintes, acredita-se que hoje, além dos parques, há outros espaços de aprendizagem não-formal que inserem, também de modo não-formal, as crianças, jovens e adultos nos códigos e símbolos da sociedade por meio do imaginário.

Assim define José Carlos de Paula Carvalho (1989) esse universo das práticas sociais e, por constituírem-se por práticas de uma sociedade, práticas da cultura, de sujeitos da cultura, são também práticas simbólicas, através das quais as pessoas se organizam, se orientam, criam-se códigos de conduta e de comportamento; ou seja, por onde surgem as práticas organizacionais, essa forma de organização se processa por meio das dinâmicas sociopsicológicas e organizacionais do meio social.

Os parques de diversões, desde sua remota criação até os dias atuais, sempre têm sido esse espaço de práticas simbólicas e do imaginário coletivo. São também um potencial espaço de educação e transformação de pessoas, pois, além de espaços

turístico-recreativos, podem contribuir na construção de valores éticos e atitudes cidadãs. Além desses valores e da educação de capacidades sociais, organizativas e metodológicas, muitos parques contemporâneos têm investido, dentre suas atrações, no ensino de conteúdos de caráter escolar como, por exemplo: fenômenos da física, fatos históricos e geográficos, períodos artísticos, biografia de pintores, músicos, arquitetos, entre outros conteúdos.

Um breve histórico dos parques: o trem saindo dos trilhos...

Estima-se que os parques tiveram sua origem nas feiras comerciais que já existiam desde o século XII, surgindo com o crescimento das cidades da Europa ocidental. Quando os primeiros parques de diversão, organizados da maneira como os conhecemos, surgiram na Europa, no século XVI, a ideia era divertir as famílias com passeios em jardins equipados com fontes, flores, fogos de artifício, danças e jogos; eles eram chamados de jardim dos prazeres, segundo Luiz Gonzaga Godoi Trigo (TRIGO, 2003). Ainda existe o parque de *Bakken*, de 1583, em Klampenborg, ao norte de Copenhague, na Dinamarca, um dos remanescentes daquela época, que continua funcionando até hoje e é o 40º mais visitado do mundo³⁷. Mais, tarde, em 1766, inaugurou-se o *Prater*, em Viena, na Áustria. Hoje, ainda funcionando, há também o *Tivoli*, também em Copenhague, inaugurado em 1843 (TRIGO, 2003).

Na história dos parques, a diversão evoluiu com a abertura dos primeiros empreendimentos nos Estados Unidos, popularizando a montanha-russa e criando as rodas-gigantes, tendo como principal influência as grandes feiras e exposições mundiais. A então Exposição Mundial, de 1893, comemorativa da chegada de Colombo às Américas, em Chicago, homenageou além do navegador Cristóvão Colombo, a conquista do Oeste Americano (LUKAS, 2008). Nessa época começaram a se popularizar os parques de diversões nos EUA, muito procurados pelos jovens que se

³⁷ THOMSEN, Allan Mylius. *Legenden om Kirsten Piils Kilde: historien om verdens ældste forlystelsespark*. Disponível em: <http://www.bakken.dk/om_bakken/bakkens_historie.html>. Acesso em: 23 jun. 2015.

mudavam para as grandes cidades, oriundos das zonas rurais do país, bem como os que vinham da Europa.

Em 1895 foi inaugurado o primeiro parque permanente nos EUA, o *Sea Lion Park*³⁸, em Coney Island, no Brooklyn, em Nova Iorque. Dois anos mais tarde, surgiu também na mesma região, o *Steeplechase Park*, que se tornou um grande sucesso e viria a influenciar a abertura de parques em todo o mundo, encerrando suas atividades em 1964 e ressurgindo na região como *Luna Park*, em 2010³⁹. Foi nesse parque que surgiu pela primeira vez uma montanha-russa, inaugurada no ano de 1927. No século XX, a mistura de adrenalina e fantasia caiu definitivamente no gosto do público e se espalhou de uma vez por todas pelo mundo, como, por exemplo, a criação da *Disneylândia*, inaugurada em 1955, na Califórnia e a *Disneyworld*, inaugurada em 1971, na Flórida. Posteriormente, o grupo Disney abriu parques em Tóquio – Japão, em 1983, e em Paris – França, em 1992⁴⁰. Surgiram, então, os parques de diversões temáticos e de grande porte, com participação ativa na grande mídia, localizados nos grandes centros urbanos e criando condições de diversão para classes de níveis socioculturais mais privilegiados.

No Brasil, as portas do *Playcenter*, o primeiro parque de diversões de grande porte do país, foram abertas na cidade de São Paulo, em 27 de julho de 1973⁴¹. O parque contava com 50.000 m² de área e tinha 20 atrações, entre brinquedos giratórios, teleférico, *Splash* e a *Super Jet*, a primeira montanha-russa do país, encerrando suas atividades em 29 de julho de 2012. Nenhum parque do Brasil está entre os 50 mais populares do mundo, mas os campeões de visitas no país é o Hopi Hari, de Vinhedo – São Paulo, que recebeu, em 2003, mais de 2 milhões de turistas⁴², e o Beto Carrero

³⁸ STANTON, Jeffrey. Coney Island - Sea Lion Park. Disponível em: <<http://www.westland.net/coneyisland/articles/sealionpark.htm>>. Acesso em 19 nov. 2017.

³⁹ FERTITTA, George. Nova York celebra abertura do *Luna Park* em Coney Island. Revista Fator Brasil, 03/06/2010. Disponível em: <http://www.revistafator.com.br/ver_noticia.php?not=119648>. Acesso em: 23 jun. 2015.

⁴⁰ JUST DISNEY. *Disneyland's History*. Disponível em: <<http://www.justdisney.com/disneyland/history.html>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

⁴¹ PLAYCENTER. Histórico do parque. Disponível em: <<http://www.playcenter.com.br/?id=5>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

⁴² HOPI HARI. A história do Hopi Hari. Disponível em: <<http://www.hopihari.com.br/institucional/default.aspx>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

World, em Penha – Santa Catarina, que possui 14 milhões de m² e recebe cerca de 2 milhões de turistas por ano, vindos de 15 diferentes países⁴³.

Diante dessa nova geração de parques temáticos e de grande porte, aos então parquinhos, só lhes restaram descentralizar-se cada vez mais, em busca da periferia e áreas mistas, próximas à zona rural, onde se encontra uma população ainda sem acesso aos grandes parques, em função da situação econômica, dificuldades de transporte, distância e outros fatores dificultadores.

O grande trunfo desses parquinhos, que ainda sobrevivem mesmo fora da periferia das grandes cidades, foi também o de se instalarem ao longo da orla marítima, por todo o Litoral Paulista e de outros Estados brasileiros, pois, durante a temporada de verão, são bastante frequentados. Visitados, provavelmente, pelas mesmas pessoas que, nas décadas passadas, os frequentavam em seus próprios municípios. Porém agora, no litoral, pelo caráter de anonimato dos turistas, um lugar onde todos são iguais, onde todas as pessoas, de um modo geral, nivelam-se cultural e socialmente e têm, assim, o aval e a isenção para brincarem e se divertirem no parquinho, e resgatarem os bons momentos do passado sem serem vistos como “bregas”.

Desse modo esses parques ressurgem e sobrevivem. No entanto, os parquinhos têm enfrentado outras adversidades que comprometem sua sobrevivência, dentre essas: a falta de manutenção e segurança, quer seja pela falta de recursos financeiros ou pelo desconhecimento e despreparo técnico.

De acordo com dados da Associação das Empresas de Parques de Diversões do Brasil – ADIBRA, entre 2009 e 2011, ao menos seis pessoas morreram e quarenta e cinco ficaram feridas em acidentes de grande repercussão em parques brasileiros⁴⁴. Destacam-se a morte do estudante Rafael Luís de Freitas Porfírio, de 12 anos, em junho de 2008⁴⁵, durante o passeio em um brinquedo, em Campinas – São Paulo e a morte da adolescente Renata Aurélio Vieira Menção, de 14 anos, em um parquinho instalado em

⁴³ BETO CARRERO WORLD: relatório de sustentabilidade 2015: Disponível em: <<http://www.betocarrero.com.br/downloads/relatorio/RELATORIO-SUSTENTABILIDADE-BETO-CARRERO-WORLD-2015-WEB.pdf>>. Acesso em 24 mai. 2017.

⁴⁴ ADIBRA. Segurança em parques. Disponível em: <<http://www.adibra.com.br/seguranca-em-parques.html>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

⁴⁵ ALBERGHINI, Douglas. Parques itinerantes não têm legislação específica. Disponível em: <http://www.cbmr.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=807&catid=6&Itemid=29>. Acesso em: 23 jun. 2015.

Hortolândia – São Paulo, depois que a menina caiu de uma altura de cinco metros do brinquedo *Space Loop*, no mesmo município, em março de 2011⁴⁶. Houve também o caso, que provavelmente teve a maior repercussão no país, da garota Gabriela Yokuri Michimura, de 14 anos, que faleceu em dezembro de 2012, após sofrer um traumatismo craniano ocasionado pela queda do brinquedo La Tour Eiffel, do Parque Hopi Hari, que tem 69,5 metros de altura, o equivalente a um prédio de 23 andares, em que os participantes caem em queda livre, podendo atingir 94 km/h, segundo informações de representantes do parque⁴⁷. A maioria dos acidentes poderia ter sido evitada caso o país tivesse regras específicas para o funcionamento desses locais, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT e a própria ADIBRA. Isso tudo levantou uma discussão que, apesar de recorrente, ainda não chegou a uma definição: a existência de um conjunto de normas, uma legislação específica e a intensificação da fiscalização nos parques de diversões.

Os problemas mais comuns encontrados são brinquedos sem manutenção, caixas de distribuição de energia sem proteção e de fácil acesso, fiação exposta com emendas, desgaste em partes mecânicas dos brinquedos e falta de itens de segurança. A Perícia Técnica do Instituto de Criminalística constatou as péssimas condições do brinquedo *Space Loop*, como um buraco no assoalho e até um cinto de segurança cortado no parquinho de Hortolândia – São Paulo. Os alvarás de funcionamento para os parques de diversão, até mesmo para aqueles que ficam apenas um período determinado na cidade, são concedidos pelas prefeituras. A autorização é acertada mediante apresentação de laudos das condições das instalações elétricas, equipamentos e de operação, além de Anotações de Responsabilidades Técnicas – ART, que definem quem são os responsáveis pelas instalações⁴⁸. Segundo as autoridades, as novas normas vão endurecer as medidas e o controle de segurança, com foco principal nos parques itinerantes. Apesar desses problemas, os parques ainda fascina e atraem grande número de pessoas de todas as idades e é justamente por essa fascinação que também

⁴⁶ TONHELA, Barbara. Entidades endurecem controle de parques, após morte de adolescente: ABNT e ADIBRA antecipam lançamento de normas para parques de diversão após acidente em Hortolândia. Disponível em: <http://www.noticiafm.com.br/desc_noticia.asp?id=5865>. Acesso em: 23 jun. 2015.

⁴⁷ VAZ, Tatiana. Garota morre em acidente no parque de diversões Hopi Hari. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/garota-morre-em-acidente-no-parque-de-diversoes-hopi-hari>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

⁴⁸ TONHELA, B. Op. Cit.

fomos tomados a estudá-los, buscando identificar as transformações que foram ocorrendo neles ao longo desses anos.

Durante as entrevistas realizadas, foi possível verificar no Parque Marisa que os brinquedos expunham uma placa com a ART e o nome do engenheiro responsável. Já, no Parque de Diversões Manos, além de não conter esse tipo de informação, verificavam-se problemas com solda e instalações elétricas, sendo que essa manutenção era feita pelo próprio encarregado do parque. Questionado, ele disse que tinham o alvará de funcionamento emitido pela prefeitura.

Esses dados parecem ser mais uma das ilustrações do trem-fantasma, uma piada de mau gosto, recheada de “humor negro”, a piada mortal, como na clássica H.Q. do Batman⁴⁹. O parque deveria ser um espaço de lazer onde as pessoas vão para se divertir, para serem assombradas pelo trem-fantasma, mas, de repente, se veem ameaçadas por um perigo real, catapultando-as do medo fantástico para o medo real e ameaçador, de perigo real da morte e da dor.

Os parquinhos foram se afastando dos grandes centros urbanos, buscando espaço em suas periferias, em cidades litorâneas e em feiras e eventos regionais de cidades do interior do Estado e, de algum modo, participando da evolução das cidades, compreendendo que de sua evolução foram gerados os grandes parques temáticos da atualidade. Dessa evolução também decorreram novas formas de diversões eletrônicas. Mas, no histórico dessa evolução, as cidades presenciaram não só a ascensão, como também a queda dos parquinhos.

A história da cidade e seu processo de urbanização, construído pelo movimento de criação, transformação e evolução de seus aparelhos, e dentre eles os parques, define, de maneira indireta, a história da arte, do gosto, do senso estético, do conjunto de imagens e do imaginário coletivo.

Giulio Carlo Argan, que estudou a relação da história da arte com a história da cidade, comenta a relação das pessoas com a cidade e, mais especificamente, com a periferia:

⁴⁹ MOORE, Alan; BOLLAND, Brian; HIGGINS, John. Batman: a piada mortal. São Paulo: Editora Abril, 1988.

Que sentimento da cidade pode ter ou conservar o operário que vive nas “lindas casinhas” da aldeia empresarial ou nos tetricos bairros populares situados na periferia para evitar o atravessamento “pendular” da cidade? E que se diverte jogando bola no campo e talvez no time da fábrica; ou que passa a noite no cinema do subúrbio ou no clube empresarial? “Ir ao centro” será, para ele, uma façanha, como era outrora “ir à cidade” para os habitantes do condado; e é no mínimo curioso que, cada vez que se fala em “sociedade” e em “comunidade”, se exclua, relegando-os aos subúrbios periféricos, justamente os que, além de constituir a parte numericamente maior da população, são os protagonistas mais diretos da chamada “função urbana”. (ARGAN, 1992, p.230-231).

Como os parquinhos se localizavam nas periferias da cidade e assim constituíam uma oferta de diversão e lazer à essa população, longe do centro urbano, eles se configuravam como um dos elementos que contribuía para esse sentimento citado por Argan, que cria uma dicotomia entre o urbano e o suburbano, afetando as relações sociais entre classes, impactando principalmente a população mais numerosa da cidade.

Assim como Argan, o antropólogo Marc Augé (1999) também analisa a questão urbana, porém a partir da lógica do “espaço”. Para o autor, o espaço urbano reflete o tipo de sociedade tanto no âmbito social como político: a cidade é como um microcosmo, sua forma de organização com os bairros das elites, o tipo de transporte e o tempo que se passa dentro deles, a juventude se organizando em tribos e se enfrentando nos guetos da cidade, os guetos étnicos, as zonas de prostituição, os lugares perigosos são aspectos que relacionam o tipo de sociedade e o tipo de cidade. Da mesma forma a escola, o parque e outros aparelhos sociais, além de fazerem parte da cidade, também constituem-se como outros microcosmos, com suas arquiteturas próprias, suas formas de organização social, com normas e regras próprias, com padrões éticos e estéticos particulares. Assim, a cidade e seus espaços guardam essa relação marcada pela arquitetura que contribuiu para as construções simbólicas.

Michel Maffesoli (1998a) utiliza o termo “proxemia” para tratar da relação entre os elementos naturais e culturais que norteiam a relação das pessoas, e o bairro define bem essa relação, pois:

Ele pode, delimitado por um conjunto de ruas, designar uma área libidinalmente investida (bairro “quente”, do “vício”, etc.), fazer referência a um conjunto comercial ou a um ponto nodal dos transportes coletivos, isso pouco importa. Na verdade, trata-se de um espaço público que conjuga uma certa funcionalidade com uma inegável carga simbólica. Inscrevendo-se profundamente no imaginário coletivo, ele é, entretanto, constituído pelo

entrecruzamento de situações de momentos, de espaços e de gente comum, e, por outro lado, no mais das vezes, ele é falado através dos estereótipos mais banais. (MAFFESOLI, 1998a, p.33-34).

Com o avanço tecnológico, esses agrupamentos ganham novos formatos, as tribos se compõem de outras maneiras, como por exemplo, as comunidades organizadas no *Facebook*:

Essa ocasião pode suscitar relações contínuas, ou não. O que ela não deixa de fazer, em todo caso, é criar “cadeias” de amizade que, segundo o modelo formal das redes, analisado pela sociologia americana, permitem uma multiplicidade das relações através, apenas, do jogo da proxemia: alguém me apresenta a alguém que conhece outro alguém etc... (MAFFESOLI, 1998a, p.35).

Para Maffesoli, a Pós-Modernidade é o tempo e o espaço ideal para a formação das tribos numa busca de um viver comunitário que valoriza mais a relação com o outro, mesmo sendo essa relação virtual por meio do Ciberespaço.

O parque como espaço de lazer e entretenimento...

O que diferencia e caracteriza um espaço sagrado de um espaço profano? Segundo Mircea Eliade é a intervenção ritualística do homem em determinado espaço, consagrando-o, trazendo o sagrado para aquele espaço que antes era profano, transcendendo-o. Embora guarde ainda impressões de similaridade com o espaço profano, para aqueles que o consagraram, esse espaço passa a ser o eixo de ligação do que há entre o céu e a terra e os mundos inferiores (ELIADE, 1992, p.34-37).

Esses lugares consagrados assumem a categoria do *Axis mundi* (ELIADE, 1992), ou o centro mundo e é por isso que encerram em si a importância, o respeito e devoção de seus fiéis, como por exemplo: a Kaaba, em Masjid Meca; o Muro das Lamentações, em Israel; o Ramanathaswamy, na Índia; a Catedral de São Pedro, no Vaticano e tantos outros que podem ser citados nas diversas religiões e crenças do mundo. São locais que, por representarem esse eixo central do universo, o centro do mundo, fazem com que seus fiéis se movam, se desloquem em peregrinação até eles em busca de ressignificação, de maturação e religação ao sagrado.

Da mesma forma que na religiosidade, outros espaços culturais, artísticos, de entretenimento e de lazer também necessitam dessa “consagração”. No circo, o mastro

principal representa os pilares sagrados que sustentam o firmamento, é o *Axis mundi* que define o picadeiro como local sagrado, onde somente os artistas iniciados podem pisar. Os espectadores ficam fora do solo sagrado, em cadeiras ou arquibancadas ao seu redor. Assim é também com o palco do teatro, a sala de cinema, salas de exposição e outros tantos lugares. Somente os iniciados ou aqueles convidados por eles podem pisar em solo sagrado.

No parque, embora essa demarcação não seja tão sensível, ele também encerra em si uma territorialidade e em seu interior, em espaços específicos; como em algumas atrações, essa “sacralidade” se faz mais marcante. Para mim, um desses espaços é o do trem-fantasma.

Essa consagração dos espaços, no caso do entretenimento, promove a peregrinação das pessoas em busca da diversão, da contemplação, do gozo e da catarse. A dicotomia entre o espaço sagrado e o espaço profano se confunde numa limiaridade e se funde nesse limiar, ao ponto de não percebermos os aspectos sagrados e profanos ali presentes. Os espaços destinados ao lazer e ao entretenimento guardam essa simbiose.

As atividades de lazer para Jofre Dumazedier são:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1973, p.34).

O lazer seria, portanto, atividades que realizamos num tempo fora do tempo destinado às nossas obrigações, sejam elas de qualquer natureza. Podemos dizer que para o adulto trabalhador esse tempo seria fora do seu horário de trabalho, de suas obrigações sociais. Para a criança poderíamos dizer que se trata do tempo livre após suas atividades escolares e deveres de casa. Trata-se de um tempo liberto das normas de conduta e das coações sociais, embora haja regras de conduta e sociais nas atividades de lazer e de entretenimento.

Considerando que esses espaços são repositórios de saberes históricos, artísticos e culturais, as atividades de lazer também acabam cumprindo com a função de ensino e de aprendizagem. Dumazedier explica-nos melhor essa função do lazer:

[...] o tempo de lazer, enquanto um tempo de fruição, torna-se também um tempo de aprendizagem, aquisição e integração, diverso dos sentimentos, conhecimentos, modelos e valores da cultura, no conjunto das atividades nas quais o indivíduo está enquadrado. O lazer poderá vir a ser uma ruptura, num duplo sentido: a cessação de atividades impostas pelas obrigações profissionais, familiares e sociais e, ao mesmo tempo, o reexame das rotinas, estereótipos e ideias já prontas que concorrem para a repetição e especialização das obrigações cotidianas. (ibid, p.265).

Tomemos por exemplo os museus, o teatro, o cinema, as salas de espetáculo, o circo, o parque, a televisão e os atuais *shoppings centers* que oferecem para além do prazer da diversão, oportunidades de aprendizado histórico, artístico, social, científico e cultural. Para Antônio Bramante, a ludicidade é o eixo principal da experiência de lazer e, segundo ele, vem sendo uma tendência entre os pensadores do tema, localizarem o lazer nessa dimensão: “[...] através dos mais diversos estudos redescobre-se a vocação inerente do ser humano que brinca e que joga, na sua mais pura essência antropológica.” (BRAMANTE, 1998, p.12). Ele afirma que quanto mais gratuita, mais livre, mais voltada à plena satisfação do indivíduo e quanto mais essa atividade estiver sob o controle pessoal desse indivíduo, maior e melhor será a qualidade da experiência do lazer, uma vez que essa motivação e liberdade alternam-se entre a motivação intrínseca e extrínseca, justamente pela liberdade que é dada ao indivíduo.

O autor afirma que a experiência do lazer como sendo “[...] feita por amor, pode transcender a existência e, muitas vezes, chega a aproximar-se a um ato de fé”. Apesar de parecer estranho essas palavras na conceituação do lazer, ele explica:

[...] quando vivemos uma verdadeira experiência de lazer o fazemos por amor, isto é, agimos como um amador, aquele que ama o que faz, de maneira desinteressada, sem buscar uma recompensa extrínseca, diferentemente do profissional, que melhora sua performance, seja qual for a habilidade necessária, com finalidades bastante definidas. Na medida em que o engajamento de uma pessoa em uma determinada experiência de lazer se amplia tanto em quantidade, como em qualidade, o fenômeno da transcendência da existência se instala. Não é incomum viver uma experiência ótima de lazer ou, como também é denominada, de fluidez, onde as pessoas simplesmente "se perdem" no tempo e no espaço, fazendo com que se viva uma dimensão indescritível da experiência humana. (...) Ao perguntar-se para essas pessoas o que estão sentindo naquele exato momento da experiência lúdica, constata-se a hesitação com meias palavras como "... é..., sabe..., olha..., ... eu não sei lhe explicar..., você tem que experimentar para sentir...". (BRAMANTE, 1998, p.13).

Atualmente estaríamos vivendo momentos em que o lazer precisa extrapolar as estratégias comerciais da indústria cultural que tenta explorá-lo como mercadoria. Pois, como já denunciava Herbert Marcuse (1971), o indivíduo poderia estar se iludindo com a sua satisfação nas práticas do lazer, porque essa atividade seria controlada pelas forças de produção, de modo que suas reais necessidades poderiam estar sendo supridas ou não, pois elas não estariam sendo controladas pelo desejo íntimo e verdadeiro do próprio indivíduo:

[...] o lazer seria uma alienação, uma ilusão de auto-satisfação das necessidades do indivíduo, porquanto estas necessidades são criadas, manipuladas pelas forças econômicas de produção e do consumo de massa, conforme o interesse de seus donos. (MARCUSE, 1971, p.50).

Um dos frutos da sociedade industrial foi a dissociação do belo com o mundo do trabalho, influenciando as relações entre o tempo e o espaço. Ela, a sociedade industrial, conseguiu fazer com que o tempo virasse uma mania, uma neurose. Assim como o tempo, o espaço foi modificado para atender a necessidade de controle das sociedades industriais, como explica Domênico De Masi:

Era mais conveniente elaborar a matéria-prima o mais perto possível dos cursos d'água que acionavam as turbinas. E todas as ações humanas, até mesmo os pensamentos, possuíam tempos e lugares específicos: o amor, de noite em casa, o trabalho, de manhã no escritório, as compras, num determinado bairro, a diversão, num outro, e assim por diante. (DE MASI, 2000, p.104).

Hoje, com a Internet, o telefone celular, os *tablets*, podemos fazer tudo em todo e qualquer lugar e a qualquer hora. Usos, mentalidades e sentimentos separam-se cada vez mais dos lugares e dos horários. Chega-se ao ponto de que qualquer serviço, e dentre eles também os de lazer e prazer, até mesmo o sexo pago, podem ser feitos por telefone ou computador a distâncias intercontinentais (DE MASI, 2000, p.104).

Um desses fenômenos da contemporaneidade e que pode ser representado como uma das faces da indústria cultural é a indústria do entretenimento. O parque de diversões apresenta-se como uma dessas formas de lazer do entretenimento, ou seja, um local de fruição, um local para se divertir, para adquirir produtos, para comer e beber, um local para ver e para ser visto. O parque, assim como outras formas de entretenimento, personifica o lazer transformado em mercadoria. No entanto, conforme define Scott Lukas (2008), chefe do departamento de Antropologia e Sociologia do

Lake Tahoe College, subestima-se o potencial dos parques, pois invariavelmente são vistos de forma preconceituosa:

Theme parks have wrongly been seen by many as superficial forms of culture - as place where people go to do things that don't matter much in the grand scheme of things and thus which amount to inconsequential spaces. In fact theme parks represent extraordinary spatial and social forms, they offer some of the most basic needs, reflect deep and powerful emotions and cognitive modes, and present some of the most telling and controversial representations of the world⁵⁰. (LUKAS, 2008, p.09).

É nisso que se acredita, que os parques constituem esse espaço não-formal de aprendizagem, pois oferecem recursos para a construção de algumas das necessidades mais básicas de formação da subjetividade, proporcionam a oportunidade de vivenciar profundas e poderosas formas de emoções e estimulam modos diferenciados de processos cognitivos, além de apresentarem algumas das representações mais contundentes e controversas do mundo, como o caso dos parques temáticos.

O *kitsch* e o grotesco como categorias estéticas: além de um pouco de nostalgia...

Nas décadas de 1970-1990, os parquinhos modificavam a rotina dos bairros, principalmente os da periferia, pois, ao entardecer, as pessoas já se dirigiam às suas casas para tomar banho e trocar de roupa para irem ao parque. Era ali onde as crianças se divertiam nos brinquedos, os jovens paqueravam, surgiam até alguns namoros. Os adultos se arriscavam em jogos para ganhar souvenirs em louça, tais como elefantinhos, leõezinhos, canecas, andorinhas ou bichinhos de pelúcia, que posteriormente viriam a decorar as estantes e armários de suas casas.

Esses souvenirs caracterizaram uma época e serviam de decoração para maioria das casas da classe média. Era o *kitsch*, um estilo que aproximava essa classe média do

⁵⁰ “Os parques foram erroneamente vistos por muitos como formas superficiais de cultura - como lugar onde as pessoas vão fazer coisas que não importam muito no grande esquema das coisas e, portanto, que representam espaços inconsequentes. De fato, os parques temáticos representam extraordinárias formas espaciais e sociais, oferecem algumas das necessidades mais básicas, refletem profundas e poderosas emoções e modos cognitivos, e apresentam algumas das representações mais contundentes e controversas do mundo.” (LUKAS, 2008, p.06, *tradução nossa*).

mundo da arte, antes acessível apenas para a elite. Essa classe tinha dificuldades em assimilar a vanguarda que vinha se prenunciando, quer seja pela carência cultural ou pelas limitações econômicas, mesmo com sua franca ascensão financeira nas décadas de 1980 a 1990 e apresentando-se como potencial classe de consumo (FERREIRA, 2017). Assim, o *kitsch*, em função dessas características socioeconômicas, supria essa carência cultural da classe média.

O cenário dos parques de diversão, por conta de suas decorações, suas músicas, seus adornos, suas cores, é, quase que invariavelmente, composto de cenas bucólicas, inspiradas no lado brega ou no *kitsch*. Mas, no trem-fantasma, a extensão dessas imagens idílicas é substituída por imagens de terror e morte. Essa metonímia fascina seus espectadores, pois na verdade é como que uma antífrase de nosso cotidiano. Esse trem atravessa os rigores estéticos e escancara o gosto por imagens, objetos e práticas sociais de “mau gosto”.

Figura 7: Souvenires como prêmio no Tiro ao Alvo do Parque Marisa – Paulo Rogério Borges

Fonte: fotografia realizada pelo autor durante pesquisa de campo em 08/04/2017

Segundo Abraham Moles, “o termo *kitsch* é pouco conhecido em francês e só foi utilizado ocasionalmente na literatura científica, em particular por Edgar Morin em sua

obra *L'espirit du temps*⁵¹” (MOLES, 2012, p.10), designando-o como um tipo de arte que não instigava nem a imaginação nem a crítica no indivíduo que a consumia, ou seja, como um tipo de arte previamente digerida para o consumidor, de modo que esse não necessitasse de esforços para perceber ou interpretar a obra. No entanto, em alemão “a palavra *kitsch*, no sentido moderno, aparece em Munique, por volta de 1860” (ibid, p.10). Na visão de Morin (2009), essa era a base de toda a produção da *masscult* (a cultura de massa), funcionando da seguinte forma:

A cultura de massa mitologiza a realidade empírica; não obstante, mais profundamente ainda, incorpora a seus ritos profanos (...) a própria ideia-mãe das grandes religiões – a ideia de salvação individual. A “felicidade” propiciada pelo consumo é um avatar dessublimizante dos impulsos soteriológicos e salvacionistas da alma moderna. Abandonando à religião as angústias existenciais, acomodando-se matreiramente com a censura de Estado e Igreja, a cultura de massa se entrega à busca da felicidade da vida comum. (MORIN, 2009, p.28).

Já na definição de Umberto Eco (2014), o *kitsch* é aquela obra que se vende como arte, mas busca apenas provocar efeitos sentimentais pré-fabricados. Em História da Feiúra (ECO, 2014), ele conceitua o *kitsch* como uma arte celebrativa (que se pretendia ser popular) das ditaduras stalinista, hitlerista e mussolinista, que consideravam essa arte contemporânea “degenerada”. Contudo, quem aprecia o *kitsch* considera que está usufruindo de uma experiência qualitativamente alta.

Mario Vargas Llosa, em seu ensaio “A civilização do espetáculo” critica uma perda de valorização da cultura nos dias atuais, em que, por meio de um processo de entropia, há uma nivelação mais baixa no conceito de cultura, desprezando-se e desvalorizando-se os aspectos relacionados à “alta cultura”. Segundo ele, citando autores contemporâneos como Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, essa cultura, transformou-se em genuína “cultura de massas”:

Em total oposição às vanguardas herméticas e elitistas, a cultura de massas quer oferecer ao público mais amplo possível, novidades acessíveis que sirvam de entretenimento à maior quantidade possível de consumidores. Sua intenção é divertir e dar prazer, possibilitar evasão fácil e acessível para todos, sem necessidade de formação alguma, sem referentes culturais concretos e eruditos. O que as indústrias culturais inventam nada mais é que uma cultura transformada em artigos de consumo de massas. (LIPOVETSKY; SERROY, 2010, p. 79 apud VARGAS LLOSA, 2013, p.15).

⁵¹ MORIN, Edgar. *L'espirit du temps*. Paris: Ed. Grasset, 1962.

O *kitsch* tem como significados mais próximos a associação a objetos e produções que negam a originalidade e a autenticidade, apresentando-se como uma cópia artificial e industrializada. Ele se manifesta nas mais diversas modalidades, tais como nas artes visuais, na literatura, na música, no *design* e na abundância de produtos que “povoam” o cotidiano, quais sejam: souvenirs, lembrancinhas, miniaturas, adornos, objetos de decoração e de devoção, talismãs religiosos, cartazes etc.

Apesar de seu baixo potencial estético, o *kitsch* parece exercer um forte fascínio em boa parte da sociedade, fazendo com que as pessoas busquem um estilo de vida que as diferenciem entre si. O trem-fantasma é parte desse universo, ou melhor, é quase um ícone desse mundo *kitsch*.

O trem-fantasma atravessa a escuridão, rompendo a massa escura de seu interior, carregando as certezas e incertezas, assim como os sonhos, desejos e medos das pessoas. No parque, tudo é divertido, fácil, extraordinário, sensacional, previsível e até subversivo, trata-se de um grande espetáculo para as massas. Aterrorizando a elite cultural, o trem-fantasma transporta-nos às produções *kitsch*, ao consumo e valorização dessas produções.

Se por um lado a arte considera cada observador, cada espectador, cada ouvinte e cada leitor como um indivíduo, por outro lado o entretenimento reconhece seu público como massa e se faz valer disso. O entretenimento alimenta essa massa com as produções facilmente assimiláveis e as leva ao gozo imediato; por conseguinte, essa massa também o retroalimenta.

Hoje em dia, as rodas-gigantes dos parques de diversões são compostas por um sofisticado sistema de luzes eletrônicas e dificilmente se encontrará, com exceção de algumas cidades do litoral e do interior dos Estados que abrigam feiras e grandes festas temáticas, aquela roda-gigante do passado, com lâmpadas incandescentes, coloridas e transparentes, hoje ecologicamente incorretas e até mesmo proibidas. Nesses parquinhos, além desse tipo de roda-gigante, se encontrava também o carrossel formado de cavallinhos com uma decoração que remete aos traços do rococó e da *art-nouveau*, pintados, muitas vezes, pela própria equipe de manutenção do parque. Saudosismo à parte, esses elementos compunham um imaginário mais intimista e peculiar.

Nas entrevistas realizadas no Parque Marisa e no Parque de Diversões Manos, funcionários disseram que o brinquedo trem-fantasma, quando foi entregue pelo fabricante, apresentava uma pintura original e decorações criadas pelo próprio fabricante⁵². No entanto, com o passar dos anos e a necessidade de manutenção, as repinturas, novos desenhos e conserto nos bonecos são realizados pelos próprios técnicos do parque. Em alguns casos são contratados grafiteiros locais para a criação de novas imagens nas pinturas externas.

No Parque Marisa, há um pintor que, segundo o proprietário, se inspira em artistas de histórias em quadrinhos, filmes de terror, capas de discos de bandas de rock para reproduzir ou criar seus personagens. Infelizmente não foi possível entrevistá-lo, pois no dia da entrevista ele estava realizando serviços em outros parques.

Para ilustrar um pouco das mudanças sociais que ocorreram nas décadas de 1970 e 1980 elegeu-se o trem-fantasma para mostrar as categorias estéticas e identificar os gostos do público que os frequentava e ainda frequentam. Esse foi o brinquedo selecionado devido ao fato de que nele a presença pictórica faz-se mais representativa e significativa que nos demais.

O trem-fantasma, com seus carrinhos produzidos de chapas de aço, na maioria das vezes todo amassado das viagens com o público e em função do transporte de uma cidade à outra, apresenta um universo imagético bastante representativo, a partir das pinturas que o decoram. As suas imagens evocam as obras de pintores expressionistas, como: James Ensor — *A intriga* (1890), Edward Munch — *O grito* (1893) e Oskar Kokoschka — *O ovo vermelho* (1941); além do renascentista Albrecht Dürer — *Os quatro cavaleiros do Apocalipse* (1501-1502) e do artista do romantismo Francisco de Goya y Lucientes — *Dois velhos comendo* (1820-1823).

Nos parquinhos mais antigos, o trem-fantasma se diferenciava esteticamente dos atuais, pois os novos brinquedos carregam a representatividade e significância da contemporaneidade pós-moderna, com uma valorização da imaginação. As novas técnicas de pintura e ilustração utilizam a aerografia e a adesivagem de monstros e criaturas infernais, criadas a partir de imagens mais contemporâneas, como por

⁵² <http://www.treseixos.com.br/>

exemplo, as criações de Julie Bell, Luis Royo e Boris Vallejo⁵³, conceituados ilustradores da atualidade e bastantes conhecidos por suas obras figurarem em capas de histórias em quadrinhos, cartazes de filmes, capas de discos e outros suportes que criam um hiper-realismo fantástico e impressionam mais os observadores. As imagens de capas de discos de Heavy Metal e outros estilos de rock também têm espaço nas decorações dos trens-fantasmas, contribuindo na composição do léxico de terror e morte.

Figura 8: Never-ending war (1995) – Boris Vallejo

Fonte: <<http://vallejo.ural.net/1995/>>

Apesar de esse conjunto de imagens caracterizar a finitude e decrepitude humana, representando a dor, o sofrimento e a morte, por serem horrendas e degenerativas, elas ainda assim fascinam muitas pessoas. O gosto pelo “belo” parece ser a predileção humana, mas não se pode negar que há também um interesse pelo estranho, pelo trágico e pelo fantástico que também se encontra entre nós, como uma subversão do belo. É disso que trata o “grotesco”, caracterizado por uma espécie de rebaixamento dos valores estéticos e morais, trazendo para o objeto artístico referências à degeneração física e moral humana, a excremências, à exposição de partes íntimas sem erotismo,

⁵³ ORLOV, Artem. *About Boris Vallejo*. Disponível em: <<http://vallejo.ural.net/>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

deformações físicas, buscando fazer um contraponto aos valores tidos como corretos e belos. Sua intenção é a de causar um choque na percepção do espectador.

O extravagante e a monstrosidade sempre estiveram presentes nas artes e na literatura desde a antiguidade, como por exemplo: o deus Pan, com suas orelhas, chifres e pernas de bode num corpo de homem, tocador de sua doce flauta; a ctônica Medusa, uma das Górgonas, antes uma bela donzela transformada em monstro pela deusa Atena por conta de um romance com Poseidon, que possuía cobras no lugar dos cabelos e que petrificava a todos que a olhasse diretamente nos olhos; ou os Centauros com torso e cabeça de homem e o restante do corpo de cavalo.

Durand (2002) relaciona essa zoomorfia como pertencente ao regime diurno da imagem. Um regime da antítese, principalmente marcado pela dualidade entre as luzes e as trevas.

Mas aquilo que é monstruoso não se opõe direta e necessariamente ao belo e ao sublime. Kant (1993) reconhece a presença do extravagante, do monstruoso e das degenerações, mas considera essas coisas como de não interesse das artes. A seleção então daquilo que é pitoresco, ou seja, que merece ser pintado, que pode ser de interesse das artes, passa, desse modo, por um juízo de ordem moral, e não somente estético. O bom gosto trata-se de uma categoria social e define, portanto, classes sociais em função do gosto.

Pode-se perceber entre os filósofos que discorreram sobre o conceito de beleza, do belo e da estética, desde Platão (428 a.C. – 347 a.C.) até Baumgarten (1714 – 1762), uma forte relação entre as regras de proporção, da simetria, da harmonia, do equilíbrio, do ritmo etc. O grotesco apresenta-se, de certo modo, como a antítese do conceito estético. Ele é a subversão do belo que ira explorar, dentre outras coisas, a desproporção, a desarmonia, o desequilíbrio, a falta de ritmo, o desbalanceamento das partes etc.

Wolfgang Kayser, a partir de uma inquietante incursão ao Museu do Prado, em Madrid, pôde estudar detalhadamente os quadros de Goya, Velásquez, Bruegel e Bosch, e escreveu em 1957 sua obra *O Grotesco: configuração na pintura e na literatura* (KAYSER, 1986), na qual afirma que o termo grotesco é derivado da palavra italiana *grottesco* que se refere à *grotta*, gruta, cova e surgiu como estilo a partir das decorações

e murais da Roma antiga descobertas nas escavações das ruínas da Domus Aurea de Nero, por volta do ano 1480, ou seja, durante o Renascimento. O palácio era ornamentado com pinturas incomuns comparadas ao estilo classicista da arte romana por se caracterizar por figuras delirantes, máscaras, animais e vegetais e com seres humanos e não-humanos, com partes fundidas de animais e vegetais, num clima bizarro, fantástico e extravagante:

La grottesca e grottesco, como derivações de *grotta* (gruta), foram palavras cunhadas para designar determinada espécie de ornamentação, encontrada em fins do século XV, no decurso de escavações feitas primeiro em Roma e depois em outras regiões da Itália. (KAYSER, 1986, p.17-18).

Muitos artistas, já renomados na época, incursionaram por essas grutas e se inspiraram nelas para compor suas novas criações, dentre eles: Giovanni da Udine, Rafael Sanzio, Leonardo da Vinci e Michelangelo de Buonarroti. Após sofrer uma rejeição durante o Neoclassicismo, foi durante o Romantismo que o grotesco foi revalorizado, sendo caracterizado por uma forma de expressar tanto as coisas que são belas e admiráveis, quanto aquelas que são feias e deformadas, sendo elevado a uma categoria estética, assim como literária e utilizado como forma de representação de uma deformação da realidade baseada na sátira, na crítica, na provocação e na exposição deliberada da sociedade e da política. Nas palavras de Muniz Sodré e Raquel Paiva, encontramos o detalhamento do conceito do grotesco:

Sempre associada ao disforme (conexões imperfeitas) e ao onírico (conexões irreais), a palavra “grotesco” presta-se a transformações metafóricas, que vão ampliando o seu sentido ao longo dos séculos. De um substantivo com uso restrito à avaliação estética de obras de arte, torna-se adjetivo a serviço do gosto generalizado, capaz de qualificar – a partir da tensão entre o centro e a margem ou a partir de um equilíbrio precário das formas – figuras da vida social como discursos, roupas e comportamentos. (SODRÉ; PAIVA, 2014, p.30).

Ao longo da história da arte, muitas obras apresentam em sua totalidade ou em partes delas essa ideia de grotesco. Porém, cabe lembrar que não é somente pelo fato de a obra apresentar figuras deformadas, monstros e aberrações que se trata do grotesco, estando o termo mais relacionado ao gesto e à intenção do que à forma.

A título de exemplo podem-se citar os pintores flamengos do século XV como: Pieter Brueghel e sua obra *Parábola dos Cegos*, de 1568, e Hieronymus Bosch com *O Jardim das Delícias*; e, na Itália, com Arcimboldo e sua série das *Quatro estações*.

Entre os alemães destacam-se as gravuras do *Apocalipse*, de 1498, de Albrecht Dürer. No século XIX, na Espanha, temos Goya com sua obra *Visão Fantástica* de 1820, e sua série de gravuras; na Bélgica, o pintor James Ensor com suas máscaras, esqueletos e anjos decaídos que se aproximam dos trabalhos de Bosch e Brueghel pelo recurso ao grotesco; e, na Noruega, o Expressionismo de Edvard Munch e seu quadro *O Grito*, de 1893, e Ernst Ludwig Kirchner com *Marcella*, de 1910. Já no século XX, o Surrealismo e o Dadaísmo nas obras do espanhol Salvador Dali e do Modernista inglês Francis Bacon.

Na literatura foi Victor Hugo, durante o romantismo, quem escreveu sobre o grotesco como uma categoria estética própria da Modernidade, em suas palavras:

No pensamento dos Modernos, o grotesco tem um papel imenso. Aí está por toda a parte; de um lado cria o disforme e o horrível; do outro, o cômico e o bufo. Põe em redor da religião mil superstições originais, ao redor da poesia, mil imaginações pitorescas. É ele que semeia, a mancheias, no ar, na água, na terra, no fogo, estas miríades de seres intermediários que encontramos bem vivos nas tradições populares da Idade Média; é ele que faz girar na sombra a ronda pavorosa do Sabá, ele ainda que dá a Satã os cornos, os pés de bode, as asas de morcego. (HUGO, 2004, p.30-31).

A ideia era romper com o bom gosto do clássico, por meio do choque, do mal-estar e da agressividade, compreendendo a possibilidade de convivência do belo com o estranho, do grotesco com o sublime. Victor Hugo diz que a partir dessa relação uma infinidade de criações artísticas seria possível, rompendo com a uniformidade e simplicidade do gênio antigo (HUGO, 2004). A mistura de gêneros artísticos seria a forma mais fiel de captar a realidade com suas discrepâncias e variedades.

Seguindo essa ideia antagônica, o belo é tudo aquilo se expressa em formas harmônicas e proporcionais e o feio é tudo aquilo que não é belo e, por sua vez, torna-se intolerável e repulsivo como cenas de morte, da escuridão, da putrefação, de abismos, da dor, do medo e da pobreza. Monstros, pessoas deformadas, loucos, diabos, vampiros, bruxas que aparentemente nos enjoariam, em alguns casos são capazes de seduzir e causar algum tipo de compaixão e interesse. Pode-se dizer que, em alguns casos, sejam capazes de provocar o prazer e, em casos extremos, elevar ao sublime.

Assim, por meio das artes, o feio pode ser tornado admirável, pois dentre suas funções está a de denunciar a presença do Mal e afastar os homens do pecado,

desmistificando a feiura e criando monstros horrendos, mas amáveis, como o Frankenstein, de Mary Shelley.

As coisas belas e as coisas feias são tão necessárias à manutenção da ordem social, assim com o Bem e o Mal. Elas estão aí presentes. Não se pode negar, ignorar ou esconder, pois elas não vão deixar de existir. A miséria, a violência, a pobreza, a destruição da natureza, a poluição, o lixo, a guerra, a fome, o morador de rua são apenas alguns exemplos da feiura com que convivemos diariamente. Nesses casos, o feio não se trata de objeto de admiração e fruição estética, pois ele é real e palpável, causando-nos nojo, aversão e distanciamento. E é justamente por esta incapacidade de se reconhecer no feio, da forma como o vemos, um objeto de prazer, “que a arte dos vários séculos tem se voltado com tanta insistência a representar o feio. Por mais marginal que seja, sua voz tenta recordar que há neste mundo algo de irredutível e de maligno” (ECO, 2014, p. 436). Por meio das artes, aquilo que mais ofende nosso gosto é convertido em algo passível de nossa apreciação e do prazer estético.

O prazer, segundo Aristóteles, é um bem universal dado pelos deuses a todos os seres humanos, portanto o prazer é um dom divino. Sendo que um desses grandes prazeres humanos está na contemplação (VERGOTE, 2002, p.81). A contemplação é uma sensação que, por sua natureza divina, nos aproxima aos deuses:

Ora, o anjo, em sua primeira condição, antes da confirmação ou da queda, tinha a vista contemplativa, enquanto via as coisas no Verbo, como diz Agostinho. Semelhante, o primeiro homem, no estado de inocência, parece que tinha os olhos abertos à contemplação, conforme diz Hugo de São Vítor: no seu primeiro estado, “o homem conhecia o seu Criador, não por aquele conhecimento que vem de fora, percebido apenas pela audição, mas pelo que é ministrado pela inspiração interior; não pelo modo como nesta vida os crentes buscam pela fé o Deus ausente, mas pelo conhecimento que o fazia perceber mais manifestadamente pela presença da contemplação”. (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p.114).

Estaria nossa capacidade de contemplação sendo comprometida pela alienação gerada a partir da nossa relação com as novas tecnologias? Será que estamos deixando de contemplar o mundo?

A beleza que percebemos não é uma qualidade que o objeto possua por si mesmo, senão uma função da resposta emocional, e sujeita a variar com a diversidade de estrutura emocional dos diferentes observadores. Harold Osborne (1974) explica essa relação da beleza entre o objeto e o espectador, nas palavras de Hutcheson:

Por beleza não se entende nenhuma qualidade que se supõe entrar no objeto, que seria belo por si mesmo, sem relação com o espírito que o percebe. Não houvesse um espírito com um sentido de beleza para contemplar objetos, e não vejo como estes poderiam ser chamados belos. (HUTCHESON, 1720 in OSBORNE, 1974, p.149).

A beleza ou a deformidade pode não estar mais presente em uma matéria do que em outra, mas é o espírito que as percebe belas ou deformadas à medida da experiência. “As qualidades em virtude das quais chamamos às coisas belas ou deformadas não estão ‘realmente nos objetos’ mas dependem da tessitura ou estrutura particular do espírito.” (OSBORNE, 1974, p.150).

O fato de o julgamento estético estar mais ligado ao sentimento e à emoção do que à razão, e por se reconhecerem as diferenças empíricas da disposição emocional entre os homens, faz surgir outros problemas de julgamento. A beleza, em última análise, é uma questão de gostos e aversões individuais, de resposta emocional individual, ou existe um padrão objetivo e válido de bom e mau gosto?

O parquinho, com seu estilo *kitsch*, e o trem-fantasma, com sua estética grotesca, transportam a classe popular, consumidora dessa cultura de massa, materializada aqui nesse exemplo pelo entretenimento. O parquinho constitui-se, em muitas ocasiões, como o primeiro veículo na vida de algumas pessoas em direção à arte. Ele funciona como uma via de mão dupla, estimulando o prazer da fruição, mesmo que ainda em níveis mais baixos do senso estético. Compreende-se que há uma troca entre as culturas populares e eruditas, que essa última se retroalimenta e devolve à cultura de massa seus insumos de origem na forma de outros produtos artísticos e culturais, como nos explica Morin:

É suficiente dizer que a cultura de massa é pobre? De saída, o diagnóstico da pobreza em si mesmo é pobre. O que a cultura de massa tem de ambíguo é que ela oscila entre a cultura erudita, da qual seria uma variante miserável, vulgarizada, comercializada, e a cultura no sentido etno-sociológica. Ela compartilha com a cultura erudita uma característica comum: a relação estético-espectatorial. A cultura de massa, tanto quanto a cultura erudita, comporta uma parte mitológico-onírica que se apresenta sob a forma de ficção, espetáculos, divertimentos e não de crença religiosa ou fé patriótica. Esse aspecto comum permite, efetivamente, que trocas se efetivem: uma parte da cultura erudita espalha-se, de modo vulgarizado ou não, na cultura de massas, enquanto os meios de expressão desenvolvidos pela cultura de massa (filmes, desenhos em quadrinhos) são recuperados como artes pela cultura erudita. (MORIN, 2002, p.203).

Edgar Morin (1962) já havia relacionado o surgimento da cultura de massa a partir da evolução da economia de mercado, do desenvolvimento tecnológico e da comunicação multiplicada a distância, configurando-se como uma indústria cultural. No entanto, fica claro nas palavras de Morin que é por meio dessa troca que há entre as culturas populares e eruditas, nesse movimento de vai-e-vem, que elas se alimentam e se enriquecem mutuamente, sendo que com isso a cultura de massa vai se valorizando na forma de outros produtos artísticos e culturais.

A abordagem da estética do cotidiano, e aqui se vê o parque com um rico repertório que vai do belo ao grotesco, é uma poderosa estratégia para o ensino da arte e uma forma de proporcionar aos alunos e professores, no ambiente escolar, e ao público em geral no próprio parque, uma maior aproximação com o território artístico e estético percebido no dia-a-dia das pessoas. O ensino das artes demanda uma valorização do imaginário e do repertório estético do sujeito. Para isso faz-se necessária uma educação que valorize as diferenças culturais e promova sua integração sem, no entanto, abrir mão da integralidade do indivíduo e de sua cultura. Uma educação voltada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que enriquecem e aproximam os sujeitos do seu contexto cultural voltada para o sensível.

Segundo João Francisco Duarte Júnior (2001), o saber do corpo separado do saber da mente foi um dos fatores que contribuiu para a crise da Modernidade, reforçando a necessidade atual da educação do sensível e propondo um repensar da vida cotidiana com mais sensibilidade.

Deve-se insistir na necessidade de maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, a uma educação estética, que também poderia ser chamada de educação do imaginário. Uma educação estética num sentido mais holístico do que aquele trabalhado nas escolas no ensino das artes, mas sim um resgate ao que Maffesoli chama de uma ética da estética:

[...] isto é, para um etos constituído a partir de emoções partilhadas em comum. É precisamente isso o que nos força a renovar a percepção das coisas. Segundo Hans R. Jauss, a “*aisthesis*” restitui ao conhecimento intuitivo (*anschauende Erkenntnis*) os seus direitos, contra o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento conceitual. Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Coisas que permitem a cada um, movido pelo ideal

comunitário, sentir-se deste mundo e em casa neste mundo (MAFFESOLI, 1998b, p.136-137).

Maffesoli sempre viu nos jovens essa potencialidade de retomada às fórmulas fundamentais de agregação, que funcionam, essencialmente, na base do *feeling*, isto é, por meio da capacidade de entrar em contato com o outro de um modo natural, de igual para igual, sem argumentos nem raciocínios, mas, sim, a partir de um tipo de conhecimento intuitivo e é isso o que proporciona essa estética da recepção, recepção no mundo, recepção do mundo e que repousa sobre a intuição.

Dá a importância de a educação dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo. Para Duarte Junior (2001), é esse o significado da educação do sensível, ou seja, nada mais é do que dirigir a atenção dos educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito de nossa vida cotidiana. Para o autor, é preciso que se desenvolvam e se refinem os sentidos, o mais urgente possível, pois o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade.

O impacto das mudanças tecnológicas também impactou o mundo das artes plásticas, criando um grupo privilegiado em termos de educação, informação e poder de consumo. O mundo virtual trouxe para as artes plásticas algumas consequências, dentre elas a necessidade de se saber cada vez mais e melhor os conhecimentos referentes aos recursos computacionais, para que se obtenham as melhores informações e a aglutinação de públicos do mundo todo em comunidades virtuais. Com isso, as artes plásticas, que vinham caminhando num processo de desmaterialização dos seus suportes, ficaram de certo modo reféns desses novos canais de comunicação. Gisele Beiguelman comenta sobre essa intangibilidade que as artes vêm assimilando:

Estamos diante de uma nova tangibilidade. Ela é sensorial, tátil, concreta, mas também midiática. As imagens deixam de ser superfícies clicáveis e transformam-se em interfaces expandidas que borram os limites entre o real e o virtual. Consoles de jogo como o Wii, da Nintendo, e o Kinect, da Microsoft, e num nível mais elementar o iPad, da Apple, são exemplos quase autoexplicativos dessa diretriz de pesquisa e produção (BEIGUELMAN, 2013, p.153).

Se por um lado está ocorrendo essa intangibilidade pela diluição do artista, das artes e dos seus suportes, por outro lado tem ocorrido uma valorização dos museus,

galerias de arte, grandes exposições e dos agentes culturais que promovem esses eventos. As cidades vêm se transformando com a criação desses espaços, visando não só o público local, mas receber visitantes de todo mundo, conforme demonstra Sevcenko:

[...] em meio a um processo de decadência e colapso das cidades, resultado de seu abandono deliberado pelos benefícios do novo arranjo global e das novas tecnologias informatizadas, procura-se promover a ideia de sua refundação, não mais em bases históricas, democráticas e participativas, mas a partir de marcos dos novos tempos, representados por grandes museus de arquitetura mirabolante e megacentros culturais (SEVCENKO, 2001, p.128).

E o autor denuncia que, enquanto nesses espaços se “cultua um passado sacralizado ou um presente embalado no cristal líquido” (ibid, p.128), no restante da cidade os serviços públicos desfalecem, a promoção social não prospera, há uma degradação do espaço urbano, falta de emprego qualificado e, com isso, a expansão das drogas e da criminalidade:

Nesses termos, a própria cultura virou uma droga, o ópio dos privilegiados, numa tal extensão que ela atualmente intoxica tudo. Foi com relação a esse aspecto contaminante e alienador que o filósofo Frederic Jameson alertou: “Hoje no mundo tudo é mediado pela cultura, até o ponto em que mesmo os níveis político e ideológico devem ser desemaranhados de seu modo primário de representação, que é cultural”. Nessa linha, ele conclui que “tudo na sociedade de consumo assumiu uma dimensão estética”. (ibid, p.128).

Desse modo, o ensino da estética quer seja pelos meios formais, no âmbito da escola, quer seja pelos meios não-formais, no âmbito de nossa vida cotidiana nos museus, galerias, teatro, cinema, rádio, parques de diversões, circos e outros locais ou, quer seja mesmo pelos meios informais, tais como a televisão, a Internet, o smartphone faz-se urgente e necessário para a formação de um sujeito que aprenda a respeitar as diferenças culturais, que aprenda a conviver com o belo e o feio, com o clássico e com o grotesco, com o simples e o complexo. Que perceba o quanto “educam” os monstros, o quanto convivemos no nosso dia-a-dia com coisas belas e com coisas deformadas, com cenas de benevolência e atos de injustiça social, com ações de caridade e histórias de total falta de respeito e de compaixão aos seres vivos. Acredita-se que por meio do ensino da estética e da valorização do imaginário possa haver um resgate dessa formação mais sensível e das artes, seja em seus suportes tradicionais ou através dos novos recursos tecnológicos, é o melhor meio para essa formação.

NO TRILHO DO TREM, A TRILHA DO LÚDICO

“Algo de sacramental, de certa forma. Isto é, tornando visível uma força invisível. Nesse sentido, o virtual da Cibercultura é uma maneira de expressar o desejo de estar junto.”

Michel Maffesoli, O tempo retorna, p.93.

Aprender na escola, fora da escola e apesar da escola...

Entende-se que a aprendizagem não se dá única e exclusivamente na escola e, ultimamente, ao contrário disso, outros espaços têm sido mais favoráveis para que ocorra a aprendizagem. Os lares, o parque, o museu, o cinema, além de locais destinados ao entretenimento, à diversão e ao lazer se constituem também como espaços não-formais de aprendizagem. Assim também os recursos eletrônicos da atualidade já citados, quais sejam: o computador, o telefone celular, o *tablet*, o televisor, os videogames, entre outros, principalmente quando conectados em rede pela Internet, configuram-se como veículos informais de aprendizagem. Esses recursos eletrônicos também se apresentam como potenciais meios de aprendizagem não-formal e informal e, assim, requerem um olhar mais crítico quanto à sua capacidade e potencialidade de ensinar e de aprender por meio desses recursos.

Segundo Johan Huizinga (2001), o jogo tem uma função significativa, que encerra determinado sentido. Há sempre alguma coisa “em jogo” que supera a ideia de instinto e não se trata também de espírito ou vontade, mas, com certeza, de um elemento não material, com sua própria essência. As tentativas de explicação por parte da Fisiologia e da Psicologia não deram conta de explicar o que há de tão divertido no jogo. Por que razão o bebê grita de prazer diante de brinquedos ou das caretas da mãe? O que leva um jogador a absorver-se inteiramente por sua paixão? O que leva uma torcida organizada a cometer atos irracionais pelo amor ao seu time? Por que razão um

jovem passa mais de 60 horas da semana envolvido nos jogos online de videogame, deixando de realizar funções básicas como higiene e alimentação, além de faltar a importantes compromissos sociais? Huizinga (2001) esclarece essa condição do jogo:

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de exercitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compreensão de desejos insatisfeitos, etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo (ibid, p.05).

De acordo com Huizinga (2001), o jogo é uma ação do espírito, por não ser algo material, portanto reconhecer o jogo é reconhecer o próprio espírito. É uma criação do espírito:

Reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. Do ponto de vista da concepção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas, o jogo seria inteiramente supérfluo. Só se torna possível, pensável e compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos. A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional (ibid, p.06).

De acordo com a Teoria do Imaginário, trata-se de um dos recursos humanos para absolver o homem das leis do tempo. No jogo, por meio dos processos de eufemização, há uma representação do destino e da morte. Uma das características do Regime Noturno, das imagens marcadas pelos símbolos cíclicos, das divisões circulares do tempo e que definem os mitos sintéticos. Mitos esses que, segundo Durand (2002):

Tentam reconciliar a antinomia que o tempo implica: o terror diante do tempo que foge, a angústia diante da ausência e a esperança na realização do tempo, a confiança numa vitória sobre eles. Esses mitos, com sua fase trágica e sua fase triunfante, serão assim sempre dramáticos, quer dizer, porão alternativamente em jogo as valorizações negativas e positivas das imagens. Os esquemas cíclicos e progressistas implicam assim quase sempre o conteúdo de um mito dramático (DURAND, 2002, p.282-283).

Traduzindo o mito para as grandes narrativas da humanidade não fica difícil fazer a analogia para os grandes jogos da humanidade e do caráter dramático descrito

acima por Durand. E ao tratarmos o jogo como uma função da cultura, vimos que ele antecede a própria cultura, porém acompanha seu desenvolvimento desde as mais distantes origens até a Pós-Modernidade que vivemos em nosso mundo contemporâneo. Ele se caracteriza como um momento “à parte” da vida comum. Um momento de abstração.

Para Huizinga (2001), o jogo é visto como “forma significativa”, como função social. Ele analisa o jogo, do ponto de vista do jogador, em sua significação primária e assim o comenta:

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observemos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida (HUIZINGA, 2001, p.07).

Entendendo o jogo como contido no universo das práticas sociais e, portanto, contido também no universo das práticas simbólicas, por meio dele e de seus instrumentos simbólicos permite-se que ocorram as práticas organizacionais, decorrentes das dinâmicas sociopsicológicas e organizacionais propriamente ditas (PAULA CARVALHO, 1989).

Conforme demonstrado por Durand (2002) nas *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, trata-se de uma rede de práticas simbólico-organizacionais (PAULA CARVALHO, 1989), em que a educação, sendo uma dessas componentes, permeia a todas elas como “fator fático-educativo”. José Carlos de Paula Carvalho explica essa relação:

[...] tais práticas são práticas educativas no sentido em que uma educabilidade específica ao domínio que lhes é peculiar assim as define a todas como socializadoras-endocultuadoras de especificidades. Tal sentido amplo de “fenômeno educativo” torna o educacional específico de prática escolar de modo que, nesse sentido amplo, a “educação” é uma prática basal, prática cimento, forma que permeia as demais práticas e cujo sentido específico é seu ser “fático”, no sentido em que Malinowski usara “comunhão fática” e De Heusch, relendo Jakobson, viria a definir “função fática” no circuito comunicacional. Portanto, a realização da comunicação simbólica é construtiva do arcabouço das práticas sociais (PAULA CARVALHO, 1989, p.144).

Vê-se assim o jogo, os jogadores e seus facilitadores como um “educador fático”, ou seja, aquele que trabalha com as práticas simbólicas dos grupos e com isso também com as práticas sociais, organizacionais e educacionais.

O termo proxemia, entendido como a arte e o prazer do estar-junto na “socialidade”, termo caro à socioantropologia do cotidiano de Maffesoli (1998a), foi uma apropriação do termo utilizado pelo antropólogo Edward T. Hall, da Escola de Palo Alto, para designar o mundo sensório em que vivemos e que, de certo modo, molda nossa forma de sentir o mundo por meio da arquitetura e do espaço em que vivemos.

José Carlos de Paula Carvalho, ao citar a educação como prática basal, como “cimento” às demais práticas, trata-a como um dos elementos da proxemia. E Maffesoli assim explica essa relação:

Há momentos em que o indivíduo significa menos do que a comunidade na qual ele se inscreve. Da mesma forma, importa menos a grande história factual do que as histórias vividas no dia-a-dia. As situações imperceptíveis que, justamente constituem a trama comunitária. Estes são dois aspectos que me parecem caracterizar o significado do termo “proxemia” (MAFFESOLI, 1998a, p.169).

Essa necessidade do estar junto faz com que as pessoas se organizem em tribos, no sentido da tribo como comunidade religiosa original, e gera a dependência do indivíduo em relação a ela, bem como a dependência a um deus, que representa simbolicamente essa comunidade. Essa condição explica a aglomeração das pessoas em espaços como os parques, assim como nos museus, cinemas, circos e teatros, bem como a criação e manutenção das comunidades das redes de jogos *online* e a geração dos novos deuses, conforme diz Postman (2002). Maffesoli (1998a) explica um pouco mais como essas tribos se estruturam:

As tribos e suas lutas, a forte interdependência que constitui essas tribos, e ao mesmo tempo a necessidade de um Deus que una os contrários, eis aí o quadro epistemológico-mítico no qual se insere a dialética “do amor e do afastamento” que parece ser a base de toda estruturação social (ibid, p.156).

Nesse tipo de comunidade não fica difícil perceber que a religião – *re-ligare* – seja a expressão de uma socialidade plural. Essas reuniões “religiosas” servem para manter o calor, para “cerrar fileiras diante da dura ‘ordem das coisas’, social ou natural” (ibid, p.156). Essas reuniões e a interdependência por elas induzida são uma mistura estreita de comunicação e de conflito, ou seja, o “lado a lado”, o viver junto, o “um pelo

outro” podem ao mesmo tempo configurar-se no “um, contra o outro”, conforme Maffesoli ao citar George Simmel (SIMMEL, 1964, p.17 in MAFFESOLI, 1998a, p.156).

Os diversos elementos sociais e naturais compõem uma relação mútua, estreita e dinâmica que designam a alternância do “viver”. É dessa complexidade que fala Edgar Morin (2005), pois justamente com o medo, a realidade do racismo, a multiplicação dos grupos religiosos, o pluriculturalismo, as redes afetivas ocupam cada vez mais espaço na complexidade das megalópoles contemporâneas e essas comunidades se expandem também no mundo virtual. As comunidades dos jogos do tipo *Massive Multiplayer Online*, já citados anteriormente, são exemplos dessa realidade, sem contar as milhares de comunidades do *Facebook*, *Instagram* e outros.

O universo lúdico tem, por meio dos jogos, a representação corporal do imaginário. Nos jogos, o predomínio do fantástico favorece a ancoragem das atividades cognitivas e psicomotoras da criança ou do adolescente ao mundo real. Em outras palavras, na imaginação, fazendo uso do fantástico, a criança modela o mundo à sua vontade, porém ao expressar corporalmente essas atividades, há que se respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real. Isso faz com que, por meio desse processo de aprendizagem, vá se desenvolvendo progressivamente na criança, a partir das atividades centradas em si próprias, uma crescente aquisição de socialização.

Considerando algumas das características dos jogos infantis, tais como a liberdade de regras ou a criação de regras pelas próprias crianças, o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, a ausência de objetivo explícito ou consciente para a criança e a assimilação da realidade ao “eu”, cria-se um conflito diante das diretrizes educacionais, fazendo com que as escolas não consigam conviver com esse grau de “liberdade” e assim inibam a implantação dos jogos nos ambientes escolares.

Sabe-se por meio de estudos atuais que os jogos, em geral, melhoram a retenção e a transferência de conteúdos como demonstra, por exemplo, os trabalhos da Professora Liane Tarouco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que tem pesquisado uma abordagem diferenciada e multidisciplinar na aplicação da Informática

na área de Educação⁵⁴. Exemplos dessa aplicação são o projeto *Scratch* idealizado por Mitchel Resnick, diretor do grupo *Lifelong Kindergarten*, do Media Lab do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusets)⁵⁵; e também o projeto SESI Matemática que utiliza o processo de *gaimificação* que visa à melhoria do ensino da matemática entre os estudantes do ensino médio de todo o país⁵⁶. Assim, em situações em que o aluno precisa lembrar-se do que aprendeu, os jogos constituem-se num bom recurso.

Mas aqueles jogos desenvolvidos especificamente direcionados ao ambiente educacional nem sempre conquistam o mesmo grau de sucesso entre os alunos. Os títulos educativos tendem a ser chatos e previsíveis, pois os *games* e outros recursos digitais não foram criados para atender o mundo da educação, mas sim para uma lógica de mercado, do lazer, da diversão, da qual a escola não faz parte. Assim, quando esses jogos são criados apenas com foco no ensino tendem a não atender os sonhos e desejos dos alunos e dessa maneira não atingem também as expectativas dos educadores, sendo listadas a seguir algumas das principais razões:

A maioria dos jogos educacionais é muito simples em relação aos videogames comerciais de competição e não atendem as expectativas dos alunos mais exigentes, já acostumados com a sofisticação dos jogos de entretenimento. As tarefas propostas são repetitivas, por exemplo, efetuar somas ou exercitar a memória continuamente, de forma que o jogo se torna chato muito cedo. As tarefas são muito pobres e não possibilitam uma compreensão progressiva dos conteúdos. A diversidade de atividades é severamente limitada dentro do jogo, normalmente concentrando o aprendizado numa única habilidade, ou então, na acumulação de conteúdos homogêneos. O conteúdo e estilo de muitos jogos são projetados para alunos do sexo masculino, o que pode fazer com que as alunas não se sintam interessadas e não se engajem nos objetivos de aprendizagem propostos. A existência de requisitos técnicos em alguns programas dificulta a execução, como a instalação de *plugins* ou módulos especiais. Em alguns casos, a linguagem de determinados jogos pode ser incompatível com a faixa etária dos alunos. (SAVI, 2008, p.7-8).

Além do que as amarras do currículo, a obsessão de se cumprir a “ementa de conteúdos” e a incompatibilidade entre a duração dos jogos e a disponibilidade dos

⁵⁴ TAROUCO, L; ROLAND, L; C, FABRE, M; KONRATH, M. Jogos educacionais. Novas tecnologias na educação, março, 2004/vol. 2, número 1. CINTED, UFRGS, Porto Alegre-RS.

⁵⁵ RESNICK, M. *Scratch: Democratizing Digital Expression*. Disponível em: <<https://scratch.mit.edu/>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

⁵⁶ FIRJAN. SESI Matemática: o programa. Disponível: <<http://www.firjan.com.br/sesimatematica/o-programa/>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

laboratórios de Informática somam-se aos obstáculos que impedem a implantação e disseminação dos jogos digitais nas escolas.

Os jogos digitais praticados em consoles de videogames, em aparelhos de telefones celulares e computadores têm conquistado um espaço cada vez mais significativo na vida de crianças, jovens, adultos e idosos, tornando-se um entretenimento de grande representatividade social e econômica.

Dentre essa população, principalmente os jovens, passam horas a fio mergulhados num universo paralelo de fantasias, desafios e conquistas. A ideia, portanto, é se, de algum modo, toda essa energia e dedicação pudessem ser direcionadas para que além do entretenimento, fossem também aproveitadas para a aprendizagem de conteúdos mais significativos, ter-se-ia um duplo ganho.

Como metodologia deste trabalho foram realizadas pesquisas empíricas, organizadas na forma de entrevistas realizadas na Escola SENAI “Conde Alexandre Siciliano”, uma escola de ensino profissionalizante localizada à Rua Engenheiro Roberto Mange, 95, no bairro Anhangabaú, em Jundiaí/SP. Atualmente, o diretor da escola é o professor Fábio Sérgio Carrion, que assumiu as atividades em 02 de fevereiro de 2015. A escola está constituída pelo seguinte quadro de funcionários: 01 diretor, 01 coordenador pedagógico, 01 coordenador de relacionamento com a indústria, 02 coordenadores técnicos, 02 orientadores de práticas profissionais, 01 bibliotecário, 01 analista de qualidade de vida, 01 coordenadora de atividades administrativas e 01 supervisor de serviços de manutenção e conservação. A equipe administrativa está constituída por 30 funcionários e o corpo docente por 55 profissionais categorizados entre instrutores de práticas profissionais e professores. A maioria dos docentes possui formação em nível superior, sendo que cerca de 25% possui pós-graduação nas seguintes áreas: Letras, Pedagogia, Física, Administração, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Engenharia Elétrica, Tecnologia de Gestão, Tecnologia de Produção e Tecnologia de Eletricidade. Em 2017 a escola totalizou 7.692⁵⁷ matrículas com cursos nas áreas de Gestão, Automação Industrial, Automotiva, Eletroeletrônica, Metalmecânica, Plásticos, Saúde e Segurança e Logística. Nessa pesquisa foram entrevistados, em junho de 2016:

⁵⁷ Fonte: Escola SENAI “Conde Alexandre Siciliano”. Plano Escolar. Jundiaí-SP: 2018, p.7.

01 diretor, 01 coordenador, 04 docentes e 15 alunos, todos com o termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinado e com autorização formal do diretor da escola para a divulgação dos dados institucionais. Visando a garantia do anonimato dos entrevistados, todos serão citados utilizando apenas a letra inicial de seus respectivos nomes.

Entre os alunos entrevistados da escola SENAI, pode-se perceber que a maioria tem uma tripla jornada diária, sendo 4 horas na escola profissionalizante, 4 horas na empresa contratante que patrocina seu curso e mais quatro horas no colégio onde cursam o Ensino Médio, geralmente no período noturno, mas que ainda encontram tempo para se dedicarem ao videogame, computadores, celulares e *tablets*, ainda que no final da noite. Questionados sobre como e quando jogam videogame, a quantidade de horas por semana que jogam e que aparelho utilizam, além de outras atividades no computador assim responderam:

Muito! Eu jogo 54 horas por semana, no máximo. Jogo bastante no computador e também jogo um pouco no XBOX 360 (Aluno “A”, 14 anos).

Jogo videogame: 38 horas. Jogo no computador (Aluno “B”, 17 anos).

Amo ler, mas prefiro ler nos livros e passo horas escrevendo histórias no computador (Aluna “C”, 15 anos).

Eu leio bastante, eu gosto de baixar livros, visitar *blogs* de poemas e ler *fanfics* (história de fãs) (Aluna “D”, 16 anos).

Leio bastante, muitas vezes nos próprios jogos, para saber mais sobre sua história e sobre qual seria meu objetivo na parte em que estou do jogo (Aluno “E”, 17 anos).

Dessa pequena amostra fica clara a influência que os equipamentos eletrônicos e mundo virtual exercem sobre os jovens. Mas, para que ocorra aprendizagem, os jogos educacionais precisam tornar-se auxiliares do processo escolar, proporcionando práticas educacionais mais atrativas e inovadoras, de modo que a interação dos alunos com o jogo ocorra de forma mais ativa, dinâmica e motivadora.

Jogar é participar do mundo de faz de conta, dispor-se às incertezas e enfrentar desafios em busca de entretenimento. Através do jogo se revelam a autonomia, criatividade, originalidade e a possibilidade de simular e experimentar situações perigosas e proibidas no nosso cotidiano. (TAROUCO, 2004, p.2).

Nesse processo educacional, o professor assume um papel de mediador, pois a interação no jogo deve ocorrer entre o aluno e o *software*. Mas, para que haja

aprendizagem significativa, é necessário que se faça uma boa seleção dentre as raras ofertas que há no mercado, pois, para além da competição presente no jogo, há também a intenção pedagógica de que sejam aprendidos conteúdos, conceitos e que sejam desenvolvidas habilidades psicomotoras e cognitivas. Nessa relação o aluno precisa ter uma fruição, precisa ter prazer, precisa gostar de estar jogando e, ao contrário do que alguns jogos educacionais oferecem, não perceber que está sendo “enganado” por meio do jogo.

Huizinga (2001) diz que por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora e toda metáfora é “jogo de palavras”. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.

Tem sido por meio dessas grandes narrativas, dos grandes mitos que tem se construído o mundo ao longo dos tempos. O real vai se construindo, ou melhor, instituindo, a partir das diversas histórias humanas. Diz Maffesoli (2009):

Quando se observa, num longo arco do tempo, as histórias humanas, identificam-se momentos em que se dá uma nítida ruptura entre o que é instituído e o que é instituinte. Conflito de paradigmas. A compreender como modos diametralmente opostos de apreender o real (MAFFESOLI, 2009, p.118).

Para Maffesoli (2009), é juntamente com o dionisíaco que toda a tônica é colocada na vitalidade irreprimível que percorre, secretamente, o corpo social. Segundo ele, é disso que trata G. Simmel por “rei clandestino” de uma época, ou seja, “uma intensa energia que, além ou aquém das formas instituídas, assegura a força instituinte do querer-viver coletivo” (MAFFESOLI, 2009, p.17).

Esse vai-e-vem entre instituído e instituinte e vice-versa transita por meio do mito, que também é uma transformação ou uma imaginação do mundo exterior, mas implica em um processo mais elaborado e complexo do que ocorre no caso das metáforas das palavras isoladas. Segundo Huizinga (2001):

[...] em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a sociedade. Se, finalmente, observamos o fenômeno do culto, verificaremos que as sociedades primitivas celebram seus ritos sagrados, seus sacrifícios, consagrações e mistérios, destinados a assegurarem a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra. Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria

e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo. (HUIZINGA, 2001, p.07).

Muitos dos jogos de videogames têm em sua estrutura textos altamente complexos, cujas metáforas refletem os grandes mitos, grandes narrativas com personagens, muitas vezes extraídos das grandes mitologias ou cunhados nos arquétipos de grandes personagens míticos. De acordo com suas organizações e temáticas congregam seus jogadores em tribos ou comunidades que se mantêm, se desfazem e se regeneram de acordo com os interesses e as pulsões do grupo.

A relação entre os *videogames* e o aprendizado nem sempre está claramente definida. É difícil para os *gamers* perceberem essa relação, pois, historicamente, o processo de educação escolar tende a ser chato, de forma linear, hierarquizado e maçante. Na prática dos jogos, a maioria deles ensina sem que se perceba. Seja uma língua estrangeira, fatos históricos, dados geográficos, o desenvolvimento do raciocínio lógico, fundamentos da Física, da Química e da Biologia, além do que, durante as fases dos jogos, os jogadores são submetidos a vários e diferentes tipos de estratégias de avaliação.

Apesar de alguns jogos basearem-se em conteúdos agressivos, com linguagem imprópria e de cunho machista, racista e preconceituoso, sendo inclusive proibidos em alguns países, outros, porém, podem desenvolver conteúdos desejáveis de altos valores científicos, culturais, estéticos, éticos e morais, pois na essência desses jogos eletrônicos há um grande potencial educativo contribuinte da construção da subjetividade, assim também como os demais tipos de jogos e brinquedos não eletrônicos.

No entanto, como dito anteriormente, os jogos educativos na maioria dos casos são chatos, pois são apresentados como uma obrigação para os jovens. São desenvolvidos com personagens e histórias que não encantam os alunos e nem sempre são considerados pontos fundamentais na criação de jogos eletrônicos educativos, como, por exemplo, a interface e a didática, desprezando o fato de que a comunicação entre o aluno e o equipamento precisa ser amigável, intuitiva e precisa. Se para se jogar for necessária a leitura de extensos manuais e muitos tutoriais causará o desinteresse do aluno. Assim deve haver preocupação com os aspectos didáticos, pois o jogo tem que desafiar o aluno na medida em que não seja tão fácil, que não o desafie, nem tão difícil

que o desestimize por achar indissolúvel. A eficácia está em fazer com que o aluno aprenda os mais diversos conteúdos “sem perceber”.

Podemos exemplificar esse tipo de aprendizagem pelo personagem Jamal Malik, do filme *Quem quer ser um milionário?*⁵⁸ Trata-se de um drama carregado de mitos, com uma narrativa não linear em que o passado e o presente vão se intercambiando por todo o filme, mostrando a vida do jovem pobre e apaixonado Jamal, que aprendeu tudo o que sabia nas ruas de Mumbai, Índia. Ele e seu irmão Salim perdem a mãe quando eram crianças durante um motim por motivos religiosos, sendo lançados à sorte. Latika, por quem Jamal se apaixona, também compartilha as aventuras e desventuras da dupla. Eles crescem em meio à corrupção, à violência, às drogas e à prostituição. Jamal, já com dezoito anos de idade, se inscreve num programa popular de perguntas e respostas, da televisão hindu e fica a apenas uma resposta para conseguir o prêmio máximo para tornar-se milionário. Desconfiam de sua capacidade em função de suas condições sociais e acreditam que ele havia trapaceado. Mandado a uma sala de interrogatório, ele é torturado por policiais que o obrigam a dizer como conseguia responder corretamente às perguntas morando numa favela e sem frequentar a escola. Assim, Jamal esclarece como foi adquirindo seu conhecimento a partir das experiências nas ruas e, por meio de sua narrativa, percebe-se a relação entre os fatos históricos e sua trajetória de vida, bem como os motivos que o levaram à participação no programa, ou seja, uma forma de reconquistar seu amor de infância, Latika.

A aprendizagem de Jamal e sua bagagem cultural ocorrem independentemente de não ter frequentado um ambiente formal de educação, ou seja, não passou pelo processo de escolarização. E há momentos no filme em que o próprio personagem se surpreende com fato de conhecer os conteúdos perguntados, pois é a partir das perguntas que ele vai percebendo como adquiriu aqueles conhecimentos, ou seja, de suas experiências e vivências nas ruas. Trazendo para um vocabulário mais formal, sua aprendizagem e aculturação se deram por processos não formais e informais de educação. Acredita-se que o mesmo processo ocorra nos parques de diversão, com os jogos de videogames, com as novas mídias e com a Internet.

⁵⁸ *Slumdog Millionaire*. Direção: Danny Boyle. Europa Filmes, 2008. (120 min).

A Internet nos últimos anos tem deixado de dedicar-se exclusivamente à produção e acúmulo de conhecimentos e se voltado mais às conexões entre os usuários. O valor tem se deslocado da maneira como se armazena conhecimentos e as informações, para o modo de se processar a circulação desse conhecimento. Com isso, há cada vez menos sites com o caráter “enciclopédico” e cada vez mais aplicativos de comunicação entre as pessoas.

A necessidade de fazer circular a informação e o conhecimento faz com que sejam criadas novas comunidades virtuais, *blogs* e sites de compartilhamento, assim como os aplicativos de comunicação rápida de textos, imagens e vídeos que circulam numa velocidade incrível e com um imediatismo quase compulsivo. Imediatismo esse que, por vezes, pode apresentar-se de forma prejudicial, pois dispensa uma análise mais acurada e uma criticidade do conteúdo que se vai fazer circular.

Vídeos editados com recursos de inteligência artificial, tecnologia antes acessíveis apenas às equipes de filmagem de Hollywood, hoje estão à disposição de todos e podem produzir imagens tão reais que colocam o leigo, aquele sem repertório cultural, social, político e artístico, diante de dilemas sobre o que é verdade ou não. Um filme com a ex-primeira dama dos Estados Unidos, Michelle Obama, vestindo uma blusa decotada e em seguida se despiendo diante das câmeras pode assumir tal realismo que coloca o espectador diante de dúvidas sobre a veracidade das imagens. Trata-se de da *deep fake* (falsificação profunda) e as *fake news* (notícias falsas). Os recursos tecnológicos permitem que se sobreponha o rosto de alguém em uma cena de sexo ou outra situação comprometedora. *Softwares* podem fazer com que se module a voz, colocando um novo discurso em determinada cena. Se já estava difícil identificar textos mentirosos nas chamadas *fake news*, agora com as *deep fake news* está mais difícil separar a realidade da manipulação digital. Um vídeo falso pode ser capaz de gerar uma comoção social, pois plataformas como o *Facebook*, *Twitter*, *Google* e *YouTube* possuem um alcance global e uma velocidade quase instantânea. Ao que nos parece, a melhor forma de mitigar esses efeitos é uma educação consistente que desenvolva nos alunos uma boa bagagem cultural e um apurado senso crítico que contribuam na formação de juízos e julgamentos.

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias, como escolas e universidades, com diretrizes

educacionais centradas num currículo oficial, com estruturas hierárquicas e burocráticas, organizada em nível nacional e com órgãos regulamentadores e fiscalizadores de ministérios. A educação não-formal processa-se fora da esfera escolar, é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. É veiculada pelos museus, circos, parques, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversas ordens, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência e cultura a um público heterogêneo. A aprendizagem não-formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Segundo Moacir Gadotti (2005):

Define-se educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (La Belle, 1982, p.2)⁵⁹. Uma definição que mostra a ambiguidade dessa modalidade de educação, já que ela se define em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar” (GADOTTI, 2005, p.2).

Já a educação informal ocorre de forma mais espontânea ainda, no cotidiano, por meio dos jogos, brincadeiras de rua, conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e outros interlocutores. Ocorre ainda através da televisão, da Internet, nas conversas no *WhatsApp*, nos *chats*, no *Facebook*, nas propagandas, nos jogos de videogame e outros meios. Complementando, tem-se a ideia de Gadotti de o quanto as tecnologias da informação romperam com os conceitos de tempo e espaço da educação:

As novas tecnologias da informação criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores interligados, serviços que respondem às suas demandas pessoais de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos. Como previa Herbert Marshall McLuhan (1969), na década de 60, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a

⁵⁹ LA BELLE, Thomas. Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution? New York: Praeger, 1986 IN GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal, 2005.

aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre. (GADOTTI, 2005, p.3).

Segundo Maffesoli (2012), estamos vivendo uma revolução cotidiana que nos força a reconsiderar uma cultura feita de elementos simples que servem de cimento ao estar junto, ao viver junto. Para o autor “o espaço da socialidade, o da cultura concreta, opõe-se ao tempo do social próprio da civilização racional” (MAFFESOLI, 2012, p.18). Ele acredita que ainda há um forte “providencialismo” operando nas grandes teorias sociais que regem os discursos oficiais e a ação política das elites modernas, mas que ele vem se desfazendo aos poucos. No entanto, reconhece que ainda há um fosso entre a sociedade oficial e a sociedade oficiosa que está sendo marcada por uma mudança no paradigma que estamos vivendo, devido à fissura iniciada com a saturação do providencialismo e uma valorização da cultura popular.

Um modelo social na contemporaneidade vem sendo construído por uma forte horizontalidade, ao contrário do poder verticalizado da Modernidade em que as pessoas esperavam de uma instância proeminente a resolução dos problemas individuais ou coletivos, reforçando o valor do providencialismo e com isso a valorização da verticalidade, da “lei do pai”, qualquer que seja essa figura do “pai”, vai se transferindo, no seio da tribo, à horizontalidade da “lei dos irmãos”, que Maffesoli (2012), chama de irmanação. Essa horizontalidade fraterna encontra forte apoio no desenvolvimento tecnológico. As comunidades digitais da Internet como o *Facebook*, *Twitter*, *Google*, *YouTube* e também no *WhatsApp* e nos videogames *online* mostram como essa irmanação se forma e se mantém. No cotidiano, o que pulsa é o sentimento de copertencimento, é o estar em rede e, para isso, há necessidade de estar sempre *online*. Maffesoli diz ainda sobre o copertencimento na cotidianidade, sendo ele:

[...] o que, desde a origem, estabelece o homem em relação à ordem simbólica, a da correspondência no grupo, com a natureza, em referência ao sagrado. Mas o copertencimento enquanto comunicação não se dobra às habituais injunções da hierarquia vertical que foi progressivamente fundada na razão, no âmbito das religiões monoteístas. Essas “injunções” vindas do alto são, atualmente, questionadas. A educação é contestada até não mais poder. O poder intelectual está fazendo água por todos os lados. Os partidos políticos não fazem mais sucesso. O monopólio da contestação pelos sindicatos é atropelado pelo surgimento de estruturas espontâneas (comitês de coordenação, por exemplo). Mesmo a proeminência mediática é muito fortemente suspeita. Os jornalistas, depois dos políticos e da elite intelectual, se tornaram os dinossauros da Modernidade, uma espécie

ameaçada de extinção, cujo fim é quase programado (MAFFESOLI, 2012, p.20-21).

Verificamos na Pós-Modernidade uma espécie de naturalismo revificado, observável principalmente entre os jovens num profundo respeito à construção da alteridade, seja por meio das interações com o outro nas tribos, seja nas diferentes comunidades. Trata-se de um respeito por este outro que representa um sagrado difuso, em que a “religiosidade ambiental” atesta isso. O interesse pela natureza em suas várias expressões ganha representatividade, particularmente nas relações da natureza com o corpo, evidenciada no culto ao corpo, no corpo que se veste, que se cuida, que se constrói, um corpo que representa um verdadeiro cadinho colocando-se em relação com os “outros” e com a natureza. Essa celebração do corpo se faz pela exaltação dos cabelos, da pele, pela nudez total ou parcial. Todas essas coisas conduzem ao retorno da ligação entre a espécie humana à sua animalidade, ou seja, à Mãe Natureza.

Maffesoli (2017) reforça a ideia de que esse “corporeísmo natural” encontra apoio no desenvolvimento tecnológico que ocorre na Pós-Modernidade:

À la verticale des savoirs établis, la sagesse populaire à l'œuvre chez ces jeunes générations, oppose l'horizontalité de la cyberculture. L'attrance pour les « video games » n'ayant, à l'encontre de ce que disent les observateurs sociaux, rien à voir avec une crainte vis-à-vis du monde réel, mais traduisent, au contraire une forte appétence pour un Réel enrichi des fantasmes, fantaisies, fantasmagories, ayant de tout temps animé l'imaginaire sociétal⁶⁰ (MAFFESOLI, 2017, p.115-116).

Dessa nova organização social que vem emergindo, na horizontalidade marcada principalmente pelas comunidades digitais, oriundas da Cibercultura, dos jogos de videogame e dos aplicativos de comunicação instantânea, pode estar surgindo também uma potencial e poderosa forma de ensino e aprendizagem. Acredita-se no largo potencial educativo desses meios e sua verificação foi possível a partir dos resultados das entrevistas.

A professora “F”, da escola pesquisada, quando entrevistada, relatou seu parecer sobre o uso dos celulares e computadores nas aulas:

⁶⁰ “Ao conhecimento vertical estabelecido, a sabedoria popular em ação entre essas gerações mais jovens, opõe a horizontalidade da Cibercultura. A atração pelos “videogames” não tem, ao contrário do que dizem os observadores sociais, nada a ver com um receio face ao mundo real, mas traduzem, ao contrário, um forte desejo de um Real enriquecido de fantasmas, fantasias, fantasmagorias, que sempre animam o imaginário social.” (MAFFESOLI, 2017, p.115-116, *tradução nossa*).

“[...] eles têm dificuldades, às vezes, pra escrever, têm dificuldade para se relacionar, mas com o computador! Parece que já nasceu com eles!” (Professora “F”, 38 anos, junho de 2016).

Nós os vemos por toda parte: uma garota com os fones de ouvido de um *Ipod* no ônibus, enquanto digita com uma habilidade monstruosa o teclado virtual de um aparelho celular; um jovem estagiário que presta serviços de *help desk* à sua empresa e que soluciona os seus problemas no computador como num passe de mágica; seu sobrinho de oito anos que vence você em qualquer modalidade de videogame. Uma criança recém-nascida, que você ainda não conheceu pessoalmente, mas que já circula nas mais diversas comunidades digitais, como o *Facebook*, o *WhatsApp* e o *Instagram*, numa velocidade quase que imediata – *on time* – e cria-se um vínculo sem mesmo saber como explicá-lo. Esses, como a professora “F” comentou, são os “nativos digitais”, segundo Palfrey e Gasser (2011).

De acordo com os autores, os que eles chamam de *Nativos Digitais* são todos os que nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais do tipo *Usenet* chegaram *online*, posteriormente facilitadas pela expansão da *world wide web* – *www*, em 1991. Todos têm acesso às tecnologias digitais e habilidades para usá-las. Comenta ainda a professora “F”:

[...] mesmo eles tendo acesso de toda parte à Informática e tendo habilidade de estar utilizando o computador, pois eles não têm o bloqueio como os adultos, não são como os adultos que você precisar ajudar. O jovem não tem o bloqueio que têm alguns adultos nesses grupos e com isso eles têm mais dificuldades. Agora, o jovem não! Como já nasceram com isso, é uma coisa tão mais enraizada neles. Mas, mesmo assim, eles têm essa questão de se perderem um pouco. — Ah, mas o que você exatamente quer? Aí entra o papel do professor, em orientá-los na pesquisa. Porque é muita informação disponível. (Professora “F”, junho de 2016).

No ensino formal, aquele desenvolvido no seio das instituições, as tecnologias também são bem-vindas, mas o papel do professor como mediador entre o recurso tecnológico e o conhecimento ainda é fundamental. Segundo a visão dos professores, transcrita aqui na fala da professora entrevistada, mas que traduz a fala dos demais entrevistados, não basta o acesso à ampla e irrestrita informação, pois somente o acesso à informação não garante a aprendizagem e a construção do conhecimento. Continua a professora:

Você nem sempre vai achar as coisas prontas na Internet. Você tem que ir lá, pesquisar, selecionar e escrever. Eles vêm com uma ideia

fixa de que a Internet é só pra ele se divertir. A hora que eles vêm pra gente, nós começamos a mostrar os outros caminhos, para eles perceberem que a Internet não é só pra eles se divertirem, não é só pra eles entrarem no *Facebook* e que para fazer um trabalho escolar tem metodologia (Professora “F”, junho de 2016).

A professora “F”, ao ser perguntada sobre o quanto se sente preparada para a utilização dessas novas tecnologias na escola, diz-se confortável com alguns recursos, mas nem tanto com outros e reforça a necessidade de utilizar mais para ganhar experiência; mas em todos os casos ela insiste na condição de que o professor esteja no controle do processo educacional:

Você precisar pensar muito bem o que você vai fazer. Tem que planejar muito bem pra saber o momento exato para usar essas tecnologias. Não dá pra ficar utilizando o tempo todo, porque acho que desse modo você vai fugir do objetivo de fazer com que o aluno tenha capacidade de entender o assunto para depois fazer uso das mídias digitais. Na minha área não dá pra usar o tempo todo, ela tem que ser vista como uma ferramenta para usar em alguns momentos selecionados pelo professor (Professora “F”, junho de 2016).

Na fala de outra professora, lembrando até o que disse Maffesoli (2017), precisamos nos adequar às tecnologias de nossa época:

A gente nunca se sente preparado para as situações. Nós vamos sendo preparados na medida em que surgem as necessidades. Então, eu procuro ficar atenta [...] (Professora “C”, junho de 2016).

As Tecnologias de Informação e Comunicação ou as TIC, como são chamadas, parecem ser um caminho sem volta no mundo da educação e também no universo escolar. Apesar da valorização do papel do professor como mediador na construção do conhecimento, é reconhecida a importância dessas tecnologias no processo de formação:

Vejo como fundamental a utilização das TIC para aproximar, e não afastar o aluno da realidade que a gente tem hoje. Não adianta a gente só ficar no livro, na apostila, no caderno. Senão você está limitando o aluno (Professora “F”, junho de 2016).

Outro depoimento semelhante veio do coordenador dos cursos da escola, reconhecendo a importância da utilização das novas tecnologias na escola:

Não tem como desvincular a tecnologia no mundo atual, hoje ela pertence ao nosso dia-a-dia e a gente tem que trazer isso para o mundo educacional. Não só para o jovem, mas para a gente também! A sociedade mudou. A gente utiliza no nosso dia-a-dia as redes sociais, os meios de comunicação mudaram muito e deixar isso de lado não é possível. Tem que se trazer para o meio educacional, porque por um lado eles acabam querendo saber só do mundo virtual, eles falam que

são de uma geração multitarefa, mas penso eu que isso é muito superficial. Fazem bastante coisa, mas não se aprofundam em nada. Dosar isso é que é difícil. A gente não pode abrir mão da tecnologia, mas a gente usar só ela, sem fundamentar com os pilares fica meio vago. É um desafio muito forte tentar dosar entre o antigo e o novo. (Coordenador “N”, junho de 2016).

Uma aplicação bastante positiva das TIC foi a formação de uma turma de alunos e alunas deficientes auditivos, visuais, físicos e cognitivos na escola profissionalizante que foi objeto dessa pesquisa. Nesse caso, os recursos tecnológicos foram mais do que alternativos, mas necessários para a garantia da participação de todos em sala de aula, da facilitação do processo de ensino, da efetividade da aprendizagem e da garantia do aproveitamento escolar.

As TIC têm contribuído no processo de formação, mas exigem uma mudança comportamental e metodológica dos professores. É necessário também reconhecer que os alunos não têm mais o mesmo perfil dos alunos do passado:

Eles vêm cada vez mais com menos paciência para “aturar” uma aula que não tenha uma estratégia diferenciada ou outro tipo de recurso tecnológico. Eles têm cada vez menos paciência para ficar na sala prestando atenção na sua aula. Na nossa época era só o professor falando e a gente não podia abrir a boca. Hoje, a dificuldade deles em prestar atenção na aula do professor se dá, em parte, pela questão tecnológica, pois tudo é muito lúdico, o celular, o computador, a Internet, ele acha as coisas tudo muito rápido, tudo muito fácil e, se ao chegar à sala de aula, encontrar algo monótono ele se dispersa. Vejo isso como a “saia justa” do professor hoje. Para manter a atenção do aluno ele concorre com os recursos tecnológicos e nem sempre a escola dispõe desses recursos tecnológicos. (Professora “F”, junho de 2016).

Nas palavras do coordenador “N” perpassa esse mesmo sentimento em relação aos alunos. Segundo ele, está se lidando com um novo “tipo” de aluno:

Os alunos são muito “voláteis” em relação ao tempo determinado para a concentração em determinada atividade. Se se permite que utilizem o celular, ele vai ver por alguns instantes e logo desistir, ele vai ver as imagens, se tiver que ler algum texto, ou algum texto que um amigo postou ele não vai ler, leu duas linhas e não quer mais ler. Parece que nada tá bom, nada motiva, por mais que você coloque uma situação real, uma situação do dia-a-dia, que ele vai utilizar quando formado, a atenção dele na aula é muito rápida, cinco minutos depois e ele já não se interessa mais, já quer saber de outra coisa, já se dispersa, quer ir para o laboratório, aí chega ao laboratório pergunta se quem acabou a tarefa pode ir embora, a capacidade de concentração deles é baixa. Parece que por mais que a gente prepare uma aula espetacular, e utilizasse todos e os melhores recursos, vídeos, recursos tecnológicos, a atenção dele vai ser por pouco tempo, tem que ficar toda hora

trocando, sempre inovando. Se os recursos tecnológicos fossem a salvação, os cursos em EAD seriam um sucesso, mas pelo simples fato de ter que ler, por menos que seja, eles já desistem. Parece que os alunos não querem se aprofundar (Coordenador “N”, junho de 2016).

A professora “F” explica que não é em todo momento da aula que o celular pode ser usado, pois há horas em que se está explicando o conteúdo, mas alguns alunos insistem em manusear o celular: “Ao ser interpelado sobre o que ele está fazendo no celular ele desconversa, diz que não estão vendo nada, morre de medo que você retire o celular dele, parece que você vai mandá-lo ficar sem roupa ou cortar a mão dele.”

A ideia de cibridismo, defendida por Beiguelman (2017), parece realmente fazer parte dessa geração. O celular é mais um novo membro do corpo humano, do qual sentimos uma necessidade quase que primordial de acioná-lo a todo o momento. De acordo com a ciência há uma conexão real entre a visão e outros sentidos, que é importante para compreender melhor os mecanismos subjacentes que podem rapidamente desencadear alterações sensoriais. Tal fato mostra o verdadeiro potencial da adaptação humana e, em última análise, contribui para o desenvolvimento de métodos inovadores e eficazes para a reabilitação após a perda sensorial ou lesão. Contudo, parece que, ao contrário, o “implante” do celular em nossos corpos fez com que alguns de nossos sentidos perdessem sua potencialidade. Há relatos de pessoas que se acidentam porque não enxergam um veículo se aproximando na via que estão atravessando, porque não ouvem os sinais sonoros de alerta de segurança, porque tropeçam em degraus, esbarram em poste e outros objetos, não pressentem odores fortes ou fumaça que podem por em risco a saúde e a vida. Enfim, o celular parece “roubar” a atenção do indivíduo, neutralizando os outros sentidos. E parece um membro tão caro ao humano que muitos chegam a por em risco seus outros sentidos para salvar este no caso de uma situação de ameaça, como num acidente ou num assalto.

Precisamos fazer os alunos perceberem que esses recursos facilitam o processo de aprendizagem, mas que sem o auxílio do professor isso se torna mais difícil. O papel do professor, no caso, é o de ser o facilitador desse processo de aprendizagem, apresentando os caminhos e os métodos para a utilização das TIC. A professora “F” finaliza afirmando:

Além do quê, com esses recursos fica mais fácil trazer o aluno até você. Torna sua aula mais divertida, mais interessante, pois eles já têm isso lá fora. Precisamos trazer essa tecnologia para a área de formação

deles. Diante dessa realidade de hoje, se você os priva dessa tecnologia, você os está condenando-o a ir ficando para trás. Daí a necessidade da presença do professor planejando, em que momento utilizar, como utilizar, de que forma deve ser utilizado, definindo qual o objetivo a ser alcançado (Professora “F”, junho de 2016).

O coordenador do curso também reconhece esse potencial educativo das TIC, mas identifica os desafios a serem vencidos:

É um desafio bem complexo, é uma ferramenta muito rica, é atemporal, não precisa estar com o aluno no dia-a-dia, em tempo real, *online*, pode-se interagir fora do tempo, passar algumas pesquisas, um bate papo em relação a algum conhecimento passado em sala de aula. Trata-se de uma ferramenta muito abrangente. Se se tirar essas ferramentas a escola roda da mesma forma, mas é um facilitador, a fundamentação continua a mesma, mas o controle, a velocidade, o controle da frequência dos alunos, as avaliações, o próprio aluno pode consultar e a empresa pode consultar. O aluno não precisa mais imprimir o trabalho, pois ele pode postar via portal, antes tinha que copiar e digitar. O professor pode colocar exercícios extras no portal. (Coordenador “N”, junho de 2016).

As TIC têm sido vistas por um grande número de pessoas como algo prejudicial e em muitas situações, principalmente na escola, ainda é vista por muitos como uma função utilitária, mas não ainda com uma função formadora. São relacionadas aos problemas de saúde, comportamentais, psicológicos etc. Mas, ao que parece, trata-se apenas do medo do desconhecido, do improvável, do imensurável. A presença das novas tecnologias na escola, por exemplo, tem sido vista como uma forma de ameaça, principalmente para aqueles que têm pouco domínio sobre sua utilização, embora seja inegável pela maioria que elas exercem um papel cada vez mais importante na forma de nos comunicarmos, aprendermos e vivermos. O desafio é equipar essas tecnologias efetivamente de forma a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem.

Entre alguns professores e as TIC, desencadeia-se um mecanismo de reconhecimento e de defesa quando se defrontam e se desconhecem. Os professores reagem ao pasmo em sua trajetória entre a experiência do desconhecido e a assimilação desse desconhecido ao universo do que lhe é familiar.

Mas há muito que se aprender com as novas tecnologias, assim como há o que se aprender por meio dos parques e de brinquedos como o trem-fantasma. Cada veículo, cada meio, com seus conteúdos específicos e suas respectivas estratégias de ensino e de

aprendizagem. Cabe, no entanto, um tipo de “entrega” e uma leitura sutil da linguagem que se processa nesses meios.

Se por um lado há professores que criticam e veem nessas novas tecnologias uma ameaça, por outro há professores que veem muitas vantagens na sua contribuição cotidiana e escolar:

Meu pai é semianalfabeto e divorciado. Ele tem um perfil no Facebook e no WhatsApp por meio dos quais ele mantém algumas amizades e grupos de relacionamento. O corretor ortográfico do celular tem o ajudado na escrita, por exemplo: para ele repensar sua própria escrita, as palavras que usa, enfim. Então, muita gente diz que as redes sociais e a Internet deixaram o aluno escrevendo mal, mas eu não concordo! Eu acho que ajuda, porque, em muitos momentos, eles acabam não podendo usar o “internetês”, eles vão ter que escrever discursivamente, eles querem escrever bem, porque quem fala bem, quem escreve bem acaba tendo uma liderança. Então, eles repensam esses textos. E eu não vejo algo de ruim, não. (Professora “C”, junho de 2016).

A professora continua argumentando sobre os benefícios do uso da Internet e das redes sociais no processo de ensino, com base em suas pesquisas para preparação de suas aulas:

Tem numa revista Época do ano passado (2015), que trata do assunto de que as redes sociais têm ajudado os alunos a repensarem os seus textos, escreverem melhor, terem mais acesso às informações e eu concordo plenamente com isso. (Professora “C”, junho de 2016).

Já, outro professor que leciona disciplinas mais específicas, de conteúdos tecnológicos na mesma escola pesquisada, apesar de ver vantagens no uso dessas tecnologias na escola, confirma essa necessidade de formação e adequação das linguagens:

Eu utilizo muitos softwares e simuladores de processos de Hidráulica e Pneumática com os alunos. São softwares aplicados.

De maneira geral, as tecnologias vieram para ajudar o ensino. Antigamente eu teria que levar os alunos até a oficina ou fazer uma visita técnica numa empresa para demonstrar os processos e ensinar algo. Hoje, com a Internet, com os simuladores, os alunos buscam soluções para os problemas na própria sala de aula. Minhas aulas se enriqueceram com o uso dos vídeos, com a Internet.

Mas, com relação ao celular, acho que as pessoas, os alunos e os professores, não estão preparados para sua utilização em sala de aula. Acho que se perderia o controle com sua utilização na sala de aula. Precisa se ter uma preparação para sua utilização. (Professor “E”, junho de 2016).

O estranho, o desconhecido e o feio, normalmente, nos causam repulsa e provocam o afastamento. Mas, então, o que se pode aprender num parque de diversões? E mais especificamente no trem-fantasma? O que se tem a aprender com figuras horrendas, que representam a decrepitude humana, a degeneração do corpo e da alma? O se pode aprender com figuras relacionadas à morte, ao tempo mortal e às personificações do Mal?

De acordo com Durand (2002), o Mal personaliza o objeto funesto do tempo e da morte e povoa uma infinidade de discursos, desde os religiosos até os mais diversos assuntos e ocupa um lugar privilegiado na consciência humana. Oposto ao Bem, ele polariza o lado negativo dos antagonismos.

No campo da Educação, devido ao fato de o Mal sempre estar envolvido com os problemas éticos, direcionando as ações de julgamento, acaba tendo uma função pedagógica e doutrinária. Quase sempre ele está relacionado às ações de correção, sanção, punição e salvação. Atua diretamente sobre o corpo em suas funções de disciplinar e controlar.

O Mal se personifica tanto nas pequenas transgressões cotidianas, tais como ver uma pornografia no celular, não escovar os dentes, fumar em local proibido, estacionar em vaga de idosos etc., quanto em atos como proferir palavrões, consumir drogas ilícitas, assistir a imagens de pedofilia, lesar populações com atos políticos e até aquelas formas em que o Mal ameaça a integridade física, ameaçando o corpo e a vida. A violência urbana, os assassinatos, os estupros, as overdoses de drogas são exemplos dessa forma mais violenta do Mal.

O trem-fantasma e seus monstros representam, na forma de simulacro, essa personificação do Mal. O Mal cotidiano que nos ameaça a todo tempo pode agora ser controlado no parque de diversões e, de forma mais localizada, no trem-fantasma. Os monstros que habitam o trem-fantasma estão ali para personificar e ressignificar o terror, as faces do tempo que passa e da morte, de nossa decrepitude e das tragédias da humanidade, dos desastres ecológicos, do sofrimento e da dor. O trem-fantasma é a representação imagética da ação pedagógica de o quanto estamos sendo eficientes ou não nos processos de aprendizagem em que o Mal é o substrato para o horror e o terror cotidiano.

O simulacro da violência, da dor e da morte presente nas imagens dos personagens que ilustram o trem-fantasma, que integram, ainda que com morbidez romântica, o sexo e a morte, num medo e risco controlado, pois sabemos que se trata de uma diversão, revelam nossa necessidade de ver aquilo que não nos é revelado, aquilo que é coberto pelo véu, ou seja, a decrepitude humana, o espectro da morte, aquilo que é enterrado, que está nos túmulos, nas sepulturas e mausoléus.

Apreendemos todas as coisas e ideias por meio de nossos sentidos, assim como aprendemos sobre o Mal e outras coisas a partir das imagens que se tornam presentes. O trem-fantasma é aquele que nos conduz entre as fronteiras do medo e da sedução. Medo das sombras, da escuridão, da morte, do cemitério, dos demônios, dos monstros, bem como dos assaltantes, dos terroristas, dos estupradores, do desemprego. Cada carrinho do trem-fantasma, a cada viagem, carrega toda essa carga, ameaçando nos atirar para fora dos trilhos a cada curva, tentando nos derrubar em algum precipício.

Como disse Bachelard (1990), a negritude da noite amplifica nossos sentidos, fazendo com que os olhos das criaturas noturnas se multipliquem aos milhões para nos espreitar, os grunhidos e chiados torturam nossos ouvidos, os odores e brisas inebriam nossos narizes. O Mal sequestra todos os nossos sentidos e nos faz refém dele.

Os filmes com as forças do Mal subjagam pessoas com cenas de possessão demoníaca, alienígenas invadindo corpos, *serial killers* aterrorizando comunidades, atentados com bombas nucleares e terroristas matando civis e destruindo obras de arte milenares. A cada dia se torna mais difícil parametrizar o Mal diante de tantas e tão difusas imagens que nos atingem a cada instante.

Apesar de inúmeras imagens, há sempre uma certa recorrência em alguns símbolos que personificam o Mal. O monstro, produto da cultura e habitante dos trem-fantasmas, quase sempre são híbridos teriomórficos, nictomórficos e catamórficos. Seres que expõem os temores, ansiedades e ambições do ser humano, que provocam uma análise da subjetividade. Como dito por Beiguelman (2017), estamos vivendo um processo de cibridismo e com ele novos ciborgues vão surgindo, bem como novos monstros-máquinas. A preocupação de Tomaz Silva (2000) não é o quanto as máquinas irão se humanizar, mas, ao contrário, o quanto os homens poderão se expor cada vez mais à artificialidade e se desumanizarem.

No trem-fantasma, nos filmes, nos livros o Mal surge como uma transgressão controlada. O medo atrai a todos e parece que todos gostam de sentir medo, porém um medo com segurança.

Mas, nem só dos monstros, da escuridão, dos ruídos, gemidos de dor e gritos aterrorizantes é composto o Mal presente no trem-fantasma. Além dessas imagens criadas para ressignificar o terror, os visitantes ainda carregam para dentro do brinquedo a dor da violência urbana, as cenas horríveis de penitenciárias lotadas de presos, de chacinas nas comunidades dominadas pelo tráfico de drogas, de destruição de florestas para ocupação de gado, suicídio de jovens vítimas de *bullying*, violência com a mulher culminada em morte, enfim, uma série de facetas do Mal que não pertencem ao universo do fictício, do faz de conta, mas sim da realidade nua e crua de nossos dias e no mundo todo.

De modo quase que catártico, nós nos livramos do Mal ao sair do brinquedo. Uma sensação de alívio, de livramento, mas sabemos que ainda carregamos alguns vestígios dele conosco. O trem-fantasma tem aí, por meio das imagens, uma função pedagogizante. Por meio da antítese no Regime Diurno das imagens e da antífrase no Regime Noturno, entende-se que há uma necessidade de reabilitação retórica a partir das imagens vivenciadas na busca de uma equilíbrio e que isso vai se dar pelas mais diversas formas de manifestação, quer seja pelo discurso literário, pelas formas de artes visuais, pelas rodas de contos de causos, enfim busca-se essa equilíbrio para purgar-se do Mal ou para socializar-se com ele. Durand (2002) via nas artes o caminho para a reconquista de estatuto antropológico que fizesse jus ao museu das culturas, garantindo o suporte da esperança humana:

Graças à arquetipologia, à mitologia, à estilística, à retórica e às belas-
artes, sistematicamente ensinadas, poderiam ser restaurados os estudos
literários e reequilibrada a consciência do homem de amanhã. Um
humanismo planetário não se pode fundar sobre a exclusiva conquista
da ciência, mas sobre o consentimento e a comunhão arquetipal das
almas. Assim, a antropologia permite uma pedagogia e reenvia
naturalmente a um humanismo de que a vocação ontológica
manifestada pela imaginação e suas obras parece constituir o núcleo
(DURAND, 2002, p. 431-432).

E o que mais o parque, os museus, o circo e outros espaços que não os da escola podem ensinar? Como de forma lúdica e, para além do lúdico e da fruição do prazer, pode ainda haver aprendizado nesses e em outros tantos espaços não-formais e informais de aprendizagem e que tipo de aprendizado é esse?

Esses ambientes podem ser úteis na educação de conteúdos, suprimindo carências que a escola venha a ter de docentes, laboratórios e recursos audiovisuais importantes para estimular e fixar o aprendizado. Nesses ambientes, as pessoas podem obter sucesso tendo como base não apenas os conhecimentos adquiridos em sala de aula, nos padrões preestabelecidos, homogeneizados e institucionalizados, mas valorizando principalmente, e colocando em prática, tudo o que aprenderam, como vimos o exemplo do personagem Jamal, nas situações cotidianas, nas conversas, observações e erros, investindo tudo isso em seus interesses e paixões, mobilizando todo seu acervo diversificado de saberes para encontrar as respostas necessárias para a busca e concretização de seus sonhos e objetivos, integrando-se aos sonhos e objetivos de outras pessoas também.

Realidade virtual: o simulacro e a via do lúdico como potencial educativo...

Atualmente temos tido, por meio das novas criações no mundo cibernético, a possibilidade de nos divertir através de diferentes recursos, como, por exemplo, a Realidade Virtual e a Realidade Aumentada, de ter um romance e até mesmo de fazer sexo no ciberespaço. Formas de contato que se distinguem daquelas conhecidas pelas gerações anteriores. No entanto, a vivência excessiva e desmedida no ciberespaço pode vir a gerar problemas absolutamente novos nas relações humanas e, possivelmente, problemas sociais e psicológicos, fato que já vem preocupando a comunidade científica. Será que o virtual pode se sobrepor ao contato físico e real ou será que, de certa maneira, a Realidade Virtual acaba até por valorizar o “real”, na medida em que institui seu simulacro?

Em *Neuromancer*, Willian Gibson (2008) narra a história de Case, um *hacker* traidor que teve seu cérebro permanentemente danificado, sendo exilado por seus superiores em uma decadente região do Japão, sem acesso à Matrix, buscando a sobrevivência no submundo do planeta. Próximo de sua morte recebe a visita de Molly, uma agente secreta enviada para contratar seus serviços para uma missão cibernética suicida, que não admite erro. Essa missão é como uma segunda chance, pois Case não

tem alternativa: ou obtém o sucesso ou volta ao exílio em piores condições do que antes, ou seja, sua morte. Essa era sua chance de redenção, de livrar-se do exílio e da morte e de poder voltar ao ciberespaço. Sua especialidade como *hacker* é a de penetrar em sistemas corporativos, espalhar vírus e obter informações sigilosas. Em seu mundo, a tecnologia obteve transformações espantosas no campo da biologia do ser humano, construindo implantes variados como, por exemplo, chips no cérebro e punhais embaixo das unhas, olhos computadorizados, mudanças no caminho de canais lacrimais, drogas sintéticas alucinógenas sofisticadíssimas, sendo descrito até o caso de ressuscitação de pessoas. Em *Neuromancer*, em função dos avanços no campo da Medicina, é implantada uma toxina no corpo de Case para que este morra dentro de um tempo determinado e previsto.

A narrativa, perto de uma linguagem cinematográfica, cria imagens referenciadas no universo do punk rock, sexo, drogas e violência. Publicado originalmente em 1984, é tido como obra visionária dos caminhos que tomariam a Internet, por meio da *World Wide Web*, criada em 1980 e com ela o ciberespaço. O autor aponta para as possibilidades de a computação poder alterar as relações humanas, o ritmo de sobrevivência e a percepção da vida real. A partir de sua obra, foi produzida a trilogia *The Matrix* dos irmãos Wachowski, já citados anteriormente, efetivando sua influência na cultura pop e valorizando esteticamente o gênero “ciberpunk”, explorado em filmes, livros, pinturas e videogames. De acordo com Gibson (2008), a Matrix é um lugar onde os *hackers* se libertam de seus corpos e vivem na rede, tal como a atual web, agregando recursos visuais, sonoros e textuais. Trata-se de um mundo dentro das redes de computadores.

Do mesmo modo, os parques contemporâneos com seus recursos tecnológicos buscam uma imersão do visitante por meio do estímulo dos seus sentidos com o uso da Realidade Virtual. Para muito além dos contadores de histórias, de ilustradores ou compositores musicais, os arquitetos desses parques de imersão produzem verdadeiras obras de arte. A tela de um artista é limitada naquilo que só pode ser visto. Um filme ou uma produção de palco é limitado à visão e ao som. Mas uma atração imersiva do parque temático utiliza todos os sentidos, a fim de, aparentemente, levar uma pessoa em uma viagem para os fins da Terra, ou além. Esta arquitetura orientada para a experiência

é muito mais complexa do que muitas formas de arte ou entretenimento, porque deve ser satisfeita para todos os sentidos.

Um dos elementos mais fantásticos do parque temático é que, devido ao fato que seu corpo está imerso, situado dentro da zona de entretenimento, e não fora dele como quando você está no cinema ou no teatro, a experiência é incorporada aos sentidos para se envolver no espetáculo.

The whole idea of going to the theme park is that you can escape the problems of your everyday life can instead play in a virtual reality in which those problems are washed away and replaced with a world of immersion, joy, ecstasy and excitement⁶¹ (LUKAS, 2008, p.08).

De maneira semelhante, o novo trem-fantasma virtual continua entretendo e aterrorizando as pessoas. Entretém enquanto brinquedo e objeto de diversão, e aterroriza, no caso simbólico, com a presença cada vez maior do simulacro, da Realidade Virtual e do ciberespaço em nossa sociedade. Mas, esse novo monstro, o simulacro, em princípio, pode até aterrorizar algumas pessoas, pelo fato de não sabermos bem ao certo do que se trata e quais as consequências de sua utilização. No entanto, ele nos seduz e nos torna curiosos em relação a ele, dada as potencialidades de satisfação e prazer que ele demonstra nos proporcionar. Sua presença incomoda, pois ainda não nos reconhecemos nele. Como dizia o compositor baiano, Caetano Veloso: “Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto. Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto. É que Narciso acha feio o que não é espelho.”⁶² A necessidade de compreender, de categorizar, de classificar e catalogar gera certa agonia ao nos depararmos com situações como essa, em que o simulacro rompe com todas nossas seguranças. Assim como o trem-fantasma, o simulacro desestabiliza nossa zona de conforto, pois ele, ao mesmo tempo em que seduz e fascina, desestabiliza também nossa segurança e se insere como algo estranho e ameaçador. É como explica Arlindo Machado (2001):

[...] o simulacro é visto aqui como “uma potência positiva, que nega tanto o original quanto a cópia, tanto o modelo quanto a reprodução” (DELEUZE, 1975, p. 75). A subversão do simulacro, segundo

⁶¹ “A ideia de ir ao parque temático é que você pode escapar dos problemas da sua vida cotidiana, em vez disso, desfrutando da realidade virtual na qual esses problemas são eliminados e substituídos por um mundo de imersão, alegria, êxtase e emoção.” (LUKAS, 2008, p.06, *tradução nossa*).

⁶² VELOSO, Caetano. Sampa. In: Muito – dentro da estrela azulada. Rio de Janeiro: Philips Records, 1978. Faixa 2, lado 2.

Deleuze, está no corte que ele introduz nas distinções ontológicas clássicas entre essência e aparência, original e cópia, verdadeiro e falso, real e hiper-real. O simulacro vem demonstrar como são estreitas nossas categorias de interpretação; ele embaralha essas categorias, a ponto de comprometer sua operacionalidade. O simulacro já não é mais original, nem cópia, nem modelo, nem “reflexo”, nem qualquer dessas categorias dicotômicas. Não é mais a sombra do objeto, porque pode muito bem existir e funcionar sem ele, em alguns casos até tomar-lhe o lugar, mas não é tampouco o objeto, pois não é da sua mesma natureza. Ele desconcerta justamente pela sua fundamental ambiguidade: possui propriedades que são específicas dos objetos físicos (portanto, não poderia ser imagem) e outras que são específicas das imagens (portanto, não poderia ser objeto). Não é imagem, não é objeto: o que é então o simulacro senão um terceiro [...] (MACHADO, 2001, p.128-129).

Na Pós-Modernidade, a imagem é preferida ao objeto, a cópia é mais interessante que o original, o simulacro é melhor que o real. O simulacro aperfeiçoa a realidade. “Ele intensifica o real e fabrica um hiper-real, espetacular, um real mais real e mais interessante que a própria realidade” (SANTOS, 1996, p.12). O hiper-real é quase um sonho. Somos levados a exagerar nossas vontades e expectativas e com ele modelamos nossa sensibilidade por imagens sedutoras.

O ambiente pós-moderno significa basicamente isso: entre nós e o mundo estão os meios tecnológicos de comunicação, ou seja, de simulação. Eles não nos informam sobre o mundo; eles o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o num espetáculo. (ibid, p.13).

Esse fascínio pelo simulacro, pelo hiper-real, talvez nos cause fascínio pelo fato de potencializar nossa capacidade criadora, de gerar imagens, de sermos protagonistas. Na Bíblia, no livro do Gênesis, há um indício da origem desse fascínio do poder de criação que é gerado nos homens: “E disse Deus: ‘Façamos o homem à nossa imagem e semelhança’ [...] E criou Deus o homem à sua imagem: fê-lo imagem de Deus, e criou-os macho e fêmea.” Gênesis (I, 26-27)⁶³. Assim, o homem foi feito à imagem e semelhança de Deus, portanto se Deus cria, o homem também cria. E assim foi feito: o homem criou os deuses e deusas à sua imagem e semelhança.

E um dos caminhos para a criação é por meio das artes, tendo o artista como um ser supremo, um ser criador. A missão do artista é explicar, enfatizar, dramatizar e interpretar o mundo em que vive em seus aspectos social, físico e espiritual. No entanto,

⁶³ Bíblia sagrada. Edição ecumênica. Rio de Janeiro: Barsa, 1977.

essa missão não recai apenas sobre o artista e sua obra de arte, mas sim sobre todos, todo dia ao falar, ao vestir, compondo a imagem social.

Uma das funções da educação é a de estimular e “disciplinar” a imaginação, visando à criação de novas imagens. De fazer com que o processo de imaginação seja poderoso e amplificado, a partir do repertório artístico e cultural dos sentidos. Essa ampliação dota o ser humano de maior poder crítico para a leitura das diferentes linguagens do mundo contemporâneo.

A partir da imagem gera-se a ideia e por meio da imaginação e das tecnologias a ela relacionadas é possível que haja a materialização da ideia. E é isso que tem ocorrido, por meio desses novos recursos tecnológicos com a Realidade Virtual, a Realidade Aumentada e outros recursos de simulacro contemporâneos.

Trata-se de um processo de exteriorização da ideia, da imagem. Por meio do imaginário trazemos a criação, a materialização da imagem. Assim como o artista que lança mão de um veículo, quais sejam: pintura, desenho, escultura, prédio, música, dança, holografia, entre tantos, para poder atravessar o vácuo que existe entre seu mundo e o mundo dos espectadores.

E dentre essas novidades da criação estão as tecnologias da simulação, do simulacro. Exemplos dessas aplicações são as mais variadas como utilização pela Medicina em simulações de cirurgias, aplicações didáticas em diversos setores educacionais, jogos eletrônicos e até jogos eróticos, apoiados na utilização de óculos de realidade virtual. E nos parques de diversão, o uso de simuladores, projetores em 3D (terceira dimensão), 4D (quarta dimensão) e outros recursos que transformam o real no hiper-real também vêm sendo cada vez mais explorados.

A percepção de alguns professores, como o caso do professor “R” da escola pesquisada, é também que não temos como nos furtar dessa realidade:

Praticamente, tudo hoje em dia está envolto por uma tecnologia. Livros: os livros virtuais, por exemplo. Eu adoro o livro físico, de pegar, do cheiro, mas temos também os ebooks e não se pode proibir os alunos de seu acesso, de usá-los. Hoje não tem como a gente se desligar, pois já está incorporado. Mas é uma coisa boa! (Professor “R”, junho de 2016).

Nesse tipo de diversão, por mais que haja outras pessoas participando, como usuários em rede, por exemplo, a experiência é quase sempre individual e isolada. Essas

experiências, de caráter mais individualista e egocêntrico, podem estar se caracterizando como um dos problemas que essa sociedade tecnológica pós-moderna vem gerando a partir das vivências com a realidade virtual e outras incursões no ciberespaço. Situação dicotômica ao tratado por Maffesoli, que defende a organização em tribos na Pós-Modernidade, da aproximação e organização de pessoas com afinidades políticas, gostos culturais, ideologias e pensamentos.

Seriam esses adventos tecnológicos uma ameaça a essas formas de organização? Parece que não. As redes sociais, principalmente as organizadas no ciberespaço, são provas fiéis da necessidade da proxemia defendida por Maffesoli e, portanto, mesmo que essas experiências de caráter mais individualista ganhem maiores proporções, não ameaçam a força da proxemia característica da Pós-Modernidade, em oposição ao individualismo marcante da Modernidade.

Mas, o que é Realidade Virtual? Quais as suas características? O professor Claudio Kirner, um dos pesquisadores sobre esse assunto no Brasil, apresenta alguns desses conceitos:

A **Realidade Virtual** é uma interface avançada para aplicações computacionais, onde o usuário pode navegar e interagir, em tempo real, em um ambiente tridimensional gerado por computador, usando dispositivos multissensoriais. Outro conceito é de **Realidade Misturada**, ou seja, é a sobreposição de objetos virtuais gerados por computador com o ambiente físico, mostrada ao usuário, em tempo real, com o apoio de algum dispositivo tecnológico, podendo se apresentar sob a forma de duas modalidades: Realidade Aumentada e Virtualidade Aumentada. A **Realidade Aumentada** é a inserção de objetos virtuais no ambiente físico, mostrada ao usuário, em tempo real, com o apoio de algum dispositivo tecnológico, usando a interface do ambiente real, adaptada para visualizar e manipular os objetos reais e virtuais. Já a **Virtualidade Aumentada** é a inserção de representações de elementos reais no mundo virtual, usando a interface que permite ao usuário interagir com o ambiente virtual. Há, ainda, outro conceito que é o da **Hiper-Realidade**, ou seja, a capacidade tecnológica de combinar Realidade Virtual, Realidade Física, Inteligência Artificial e Inteligência Humana, integrando-as de forma natural para acesso do usuário. (KIRNER, 1997, p.3-6, *grifos nossos*).

Esses recursos da Realidade Virtual podem gerar um distanciamento da realidade e mudanças nos padrões de comportamento nas relações sociais a que ainda não se tem dimensão se trazem benefícios ou não. Segundo Jean Baudrillard (1991), a realidade deixou de existir e passamos a viver uma representação da realidade,

difundida, na sociedade pós-moderna, por meio da mídia. Baudrillard, ironicamente, defende a teoria de que vivemos em uma era cujos símbolos⁶⁴ têm mais peso e mais força do que a própria realidade. Desse fenômeno surgem os "simulacros", simulações malfeitas do real que, contraditoriamente, são mais atraentes ao espectador do que o próprio objeto reproduzido.

Mas, o que é o real? No que essas criações se distanciam da realidade? Seria a realidade uma condição que nos aprisiona não permitindo espaço para a imaginação? Trazendo novamente Clarice Lispector, citada na epígrafe deste trabalho e contrariando o pensamento de Baudrillard, muitas pessoas, e espera-se que a maioria delas, não queiram ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Assim como Clarice, muitos querem viver uma realidade inventada.

No artigo *Entre o real e o imaginário: processos simbólicos e corporeidade*, Maria Cecília Sanchez Teixeira utiliza como epígrafe um texto de Rodolfo Llinas que diz o seguinte:

O mundo que você vê é real ou imaginário? A luz que se projeta ao seu redor seria observada e sentida da mesma forma se você não estivesse aqui? As cores fariam algum sentido se alguém não as pudesse observar, catalogar, interpretar? Os sons produziram o mesmo efeito se não existissem ouvidos para captá-los? O frio ou o calor teriam alguma importância na ordem geral do universo se não fosse você que os tivesse sentido? Tudo o que ouvimos, vemos e sentimos reflete no mundo exterior. No entanto, a forma como alguém percebe, interpreta ou reage é pura criação do cérebro. O que o cérebro faz o tempo todo, dormindo ou acordado, é criar imagens (LLINAS, 2001 apud TEIXEIRA, 2004, p.39).

A vida contemporânea, pós-Internet e influenciada pela mídia, vai se modificando, porém, mesmo que o nosso mundo venha a se tornar apenas uma realidade simulada, é possível que nossa vida não mude tanto. Mesmo porque já somos bombardeados tanto por notícias de lugares distantes, desastres e tragédias, detalhes da vida de celebridades, programas de televisão, *reality shows*, anúncios, filmes e tantas

⁶⁴ Há que se diferenciar aqui o conceito de símbolo proposto por Baudrillard, como um ícone, uma representação do objeto ou ideia ausente, reduzido a um signo, e o conceito de símbolo proposto por G. Durand, onde a ideia de símbolo é construída a partir do termo alemão *Sinnbild*, que significa “unificador de opostos”, ou seja, o *Sinn*, o sentido consciente e *Bild*, a imagem inconsciente. O símbolo resulta do processo de individuação através do qual o eu se conquista por equilíbrio, em síntese dos dois termos: *Sinn-Bild*: a consciência clara que é em parte coletiva, constituída pelos usos, costumes, métodos, linguagens inculcados pela educação na psique e o inconsciente coletivo, que não é mais do que a libido, essa energia e suas categorias arquetípicas (DURAND, 1993, p.57-58).

fotos e imagens, que os assuntos relacionados a nós mesmos ocupam um espaço cada vez menor do nosso tempo: *tempus fugit!*

A função fantástica não só participa da elaboração da consciência teórica, como também não se trata de um simples refúgio afetivo. Segundo Durand (2002), ela tem função auxiliar de toda ação. Diz o autor:

Toda cultura inculcada pela educação é um conjunto de estruturas fantásticas. O mito, escreve Gusdorf, “é o conservatório dos valores fundamentais”. A prática é, de início, ensinada de maneira teórica extrema: sob a forma de apólogos, fábulas, exemplos, lugares seletos nas literaturas, no museu, na arqueologia ou na vida dos homens ilustres (DURAND, 2002, p.397).

Assim, as práticas nada mais são do que ensaios dos mitos, lendas e contos. Haja vista o fato de as crianças brasileiras brincarem de caubóis e índios na década de 1970, em função da influência da literatura histórica de histórias em quadrinhos, séries e filmes da televisão, que vestiram o arquétipo de luta com a roupagem histórica e cultural de Buffalo Bill, Touro Sentado, Daniel Boone e outros.

Diferentemente da posição baudrillardiana sobre a oposição entre o real e o imaginário, Durand defende uma espécie de “simbiose”, em que a função fantástica desempenha um papel direto na ação. Ele afirma que não há obras de imaginação e que toda criação humana, mesmo a mais utilitária, é sempre “aureolada” de alguma fantasia. Assim diz Durand:

Neste “mundo pleno” que é o mundo humano criado pelo homem, o útil e o imaginário estão inextricavelmente misturados; é por essa razão que cabanas, palácios e templos não são formigueiros nem colmeias, e que a imaginação criadora ornamenta o menor utensílio a fim de que o gênio do homem não se aliene nelas (ibid, p.397).

Assim, o real e o imaginário se “com fundem”, toda criação do espírito humano, seja ela material ou imaterial, teórica ou prática, é gerida e guiada pela função fantástica. E é essa função que empodera o homem no controle do tempo, dos domínios de Chronos. Durand exemplifica citando um trecho de Gusdorf:

“O tempo do homem é a possibilidade de contar o seu passado e de premeditar o seu futuro, como também a de romancear a sua atualidade...”, como não ver que há abuso e perversão da temporalidade? Como não ver que “contar”, “premeditar”, “romancear” são atividades que têm a ver com a função fantástica e que escapam precisamente ao devir fatal? (DURAND, 2002, p.401).

Entende-se, portanto, que desse domínio do tempo depreende-se o domínio do imaginário, o domínio da memória. “A memória e a imagem, do lado da duração e do espírito, opõem-se à inteligência e à matéria, do lado do espaço” (ibid, p.401). A memória é, dessa maneira, uma forma de resistência da duração à matéria puramente espacial e intelectual. Como a memória permite que se retorne ao passado, autoriza “em parte” a reparação dos ultrajes do tempo, sendo que isso só é possível graças ao fato de a memória pertencer aos domínios do fantástico, condição que permite que ela organize esteticamente a recordação.

Essa função fantástica é que permite também que se organize, de forma premeditada, o futuro. Para Durand, o sentido supremo da função fantástica é o eufemismo, em seu objetivo principal que é levantar-se contra o destino mortal.

Baudrillard (1991) afirma que a realidade deixou de existir e que passamos a viver uma representação da realidade, difundida, na sociedade pós-moderna, por meio da mídia, que vivemos em uma era cujos símbolos têm mais peso e mais força do que a própria realidade. De posse de um pensamento mais otimista em relação à humanidade, o que Durand defende com o poder da função fantástica por meio do eufemismo é justamente isso: afirmar que há no homem um poder de melhoria do mundo.

O produto da função fantástica do eufemismo é a criação, é a transformação do mundo da morte e das coisas do planeta num mundo de assimilação à verdade e à vida. De acordo com Durand (2002), a imaginação em todas as suas manifestações, quer sejam religiosas, míticas, literárias, estéticas e aqui podemos incluir aquelas relacionadas ao mundo virtual, trata-se de um poder metafísico de erguer suas obras contra a “podridão” da Morte e do Destino:

[...] o imaginário emigra pouco a pouco das profundezas do sagrado para a irradiação do divino, depois metamorfoseia-se cada vez mais até a transposição profana da arte pela arte e, por fim, instala o grande museu imaginário da arte em honra ao homem (DURAND, 2002, p.405).

A Realidade Virtual apresenta-se como um conjunto de procedimentos tecnológicos que permite simular com absoluto realismo qualquer cenário que a mente humana seja capaz de imaginar. Mas, a serviço de quê está essa imaginação senão o de eufemizar nossa relação com “objeto funesto”, criando caminhos para sua convivência. Alinhado ao pensamento de Arlindo Machado (2001) sobre o simulacro e também com

Juremir Machado, a Realidade Virtual apresenta-se como um oxímoro, pois, “Se é virtual (possível), ainda não é real. Se é real (já existente), não é virtual” (SILVA, 2007, p.175).

Entre o princípio do real e do imaterial não há contradição forte, pois é incontestável a existência de seres fantásticos numa Realidade Virtual e Imaginária. Assim Juremir Machado justifica, citando a morte de Jean Baudrillard, em 2007: “O que é que desaparece? O corpo? O real? E o que permanece?” (ibid, p.175). A percepção entre o real e o virtual por vezes nos confundem, conforme diz Juremir Machado:

Mesmo se o que os olhos não veem, segundo o provérbio, o coração não sente, o imaterial toca, cada vez mais, a todos. De resto, o imaterial pode ser visto (a imagem), embora permaneça fora do alcance da mão. A virtualidade real, em contraposição, apresenta-se muito palpável. Se a realidade virtual já é o presente tecnológico instalado em casa, a virtualidade real continua a ser o futuro, a utopia possível, o não-lugar alcançável pela atualização permanente do virtual. (ibid, p.175).

Boa parte do discurso sobre a potência das novas tecnologias de comunicação é virtual, um não-lugar apresentado como novo lugar da realização de um projeto, ou seja, uma utopia.

O antropólogo Marc Augé afirma que o espaço sempre foi representativo para a construção da alteridade. Diz ele: “Se a tradição antropológica ligou a questão da alteridade (ou da identidade) à do espaço, é porque os processos de simbolização colocados em prática pelos grupos sociais deviam compreender e controlar o espaço para se compreenderem e se organizarem a si mesmos” (AUGÉ, 1999, p.158). O espaço físico e suas formas de organização contribuem para a formação social, política e econômica dos grupos sociais. A partir do seu conceito de “sobre-modernidade” (AUGÉ, 1999), este autor afirma que, caracterizado pela perda da categoria do outro e comprometendo a construção da alteridade, nosso tempo, chamado por alguns de Pós-Modernidade, é valorizado por esses “não lugares” condicionantes de uma grande circulação de pessoas e imagens em um único espaço e, ao mesmo tempo, espetacularizam o mundo (VARGAS LLOSA, 2013) e perturbam nossas relações com as imagens. Assumimos o papel de passageiros do trem-fantasma, como espectadores de um lugar altamente codificado do qual, embora nele estejamos, não fazemos parte. Nas palavras de Augé: “O não lugar é o espaço dos outros sem a presença dos outros, o espaço constituído em espetáculo” (AUGÉ, 1999, p.167).

Parece que vivemos um desejo incontrolável de fazermos tudo num espaço de tempo cada vez menor. O imediatismo e a urgência tomaram conta do cotidiano. Essa sensação está presente também na escola e influencia as relações entre professores e alunos. Uma das professoras entrevistadas fez o seguinte relato:

Eu tenho uma hipótese, mas nada científica. Eu acho que nós temos, cada vez mais, alunos mais ansiosos, por exemplo, por conta do tipo de comunicação. Por exemplo, no *WhatsApp* você envia uma mensagem e ele mostra os dois tracinhos em azul informando que a pessoa leu e é imediato que venha a resposta. Daí eu brinco com eles, “Por que não respondeu?” e coisa e tal. Isso gera uma sensação de imediatismo que eu percebo em muitos momentos. A gente faz um simulado de entrevista de emprego na parte final do curso, eu seleciono as cinco perguntas mais comum, para que eles sejam coerentes, para que eles pensem um pouquinho nas qualidades, nos defeitos e tal. Aí, a ansiedade aparece muito forte, a gente percebe o tempo inteiro: as pernas balançando, roendo unha, uns piscam, outros têm trejeitos físicos que denunciam essa ansiedade no falar, tem uns que falam e nem respiram. Então eu tenho essa hipótese que isso é reflexo dessa velocidade, de não ter que esperar, “eu resolvo minhas coisas de uma maneira muito rápida”. Mas essa é só uma hipótese e não os vejo escrevendo pior por conta das redes sociais, muito pelo contrário. (Professora “C”, junho de 2016).

Existe uma vontade de não perdermos nenhum evento que se passa à nossa volta e no mundo. É preciso estar sempre conectado e saber o que acontece no mundo todo, mesmo que não vivenciemos a experiência do *hic et nunc* no local físico em que nos encontramos. Alguns bares de São Paulo⁶⁵ criaram campanhas para que as pessoas desliguem seus celulares e o deixem trancados em caixas com o garçom durante a permanência no recinto ou que sejam utilizados como porta-copos, para copos especiais que se equilibram somente no celular, de modo que se retirados não há como equilibrar o copo. São ações para que as experiências de relaxamento e interação com os amigos sejam vivenciadas, pois são comuns as cenas de várias pessoas nas mesas utilizando seus celulares e não conversando entre si e, é claro, diminuindo também o consumo de produtos, sendo que algumas dessas campanhas têm oferecido até descontos para os

⁶⁵ DA REDAÇÃO. Bar cria “Copo *Off-line*” para inibir uso do celular em *happy hour*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/economia/bar-cria-copo-offline-para-inibir-uso-do-celular-em-happy-hour/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

clientes que desligam seus celulares⁶⁶. A ideia é que as pessoas se desconectem e apreciem o momento da conversa do tipo “olho-no-olho”.

Os espaços físicos, como os bares, por exemplo, transformam-se meramente em meios para que haja a interação no espaço virtual, sendo que muitas pessoas, ao adentrarem no recinto, vão logo perguntando se existe rede *Wi-Fi* e qual é a senha de acesso. Os lugares vão sendo transformados por nós nesses “não lugares” ditos por Augé.

Há uma criatividade e uma forma divertida de expressar a realidade cada vez mais presente na sociedade: de que os espaços físicos se tornem somente locais para acesso ao mundo virtual (AUGÉ, 1999); porém essas práticas têm desconsiderado e desrespeitado os frequentadores desses espaços físicos, dentre eles, inclusive, os de espaços sagrados.

Apesar de nos encontrarmos presentes fisicamente em determinado lugar, somos catapultados através das imagens, dados e propagandas por meio dos telefones celulares, computadores, *tablets*, televisores, ou seja, as telas de forma geral, a outros mundos, outros universos. Deixamo-nos levar para essas outras realidades em função de nossos problemas, de nossos desejos, nossas alegrias, nossas tristezas, sentimentos que favorecem nossos devaneios e nos levam para mundos virtuais. No entanto, parece que não nos damos conta, de forma mais consciente, dessa progressiva substituição do espaço real pelo espaço virtual como forma de libertação de nossos problemas e que, de certo modo, vão reconfigurando os espaços. Esse “problema” é o que parece ser de fundo nas investigações de Marc Augé (1999), ou seja, compreender de que maneira esses “não lugares” têm a capacidade de ocasionar uma perda de nós mesmos e afetar nossa relação com o outro, enquanto grupos sociais, enquanto sociedade, fazendo com que desse processo prevaleça somente o indivíduo e um indivíduo solitário.

Esse discurso, porém, de forma excessiva e com um otimismo prospectivo, procura justificar de forma “concreta” essa utopia da substituição do real pelo virtual. No mundo virtual, ou seja, no não real, existe uma cultura latente e um desejo que ela altere o real. No entanto, Baudrillard escreveu:

⁶⁶ MELHADO, Nicole. Bar dá desconto para cliente que deixar celular guardado em Taubaté. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2015/10/bar-da-desconto-para-cliente-que-deixar-celular-guardado-em-taubate.html>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

O homem soube inventar máquinas que trabalham, deslocam-se, pensam melhor do que ele, ou em lugar dele. Nunca inventou uma que pudesse gozar ou sofrer em seu lugar. Nem mesmo que possa jogar melhor do que ele. Talvez isso explique a profunda melancolia dos computadores. (BAUDRILLARD, 1999, p.138).

A tecnologia abre as portas a um novo mundo: o ciber mundo, ciberespaço, mundo imaginário, mundo imaterial, mundo não-real, e fecha a porta de outros mundos. Toda essa potência tecnológica resume-se no poder da técnica. O virtual não elimina o real e, segundo Juremir Machado, não passa de “uma faceta do real”. Assim também como o real não se esgota no puro realismo.

Esse real também não se esgota numa realidade positiva e determinada, pois a incerteza é presente e poderosa em nosso mundo, mesmo que ela contrarie nosso pensar, calcado na certeza das coisas. É assim que a virtualidade vai galgando “espaços” na redução das angústias humanas:

A virtualidade aproxima-se da felicidade somente por eliminar subrepticamente a referência às coisas. Dá tudo, mas sutilmente. Ao mesmo tempo, tudo esconde. O sujeito realiza-se perfeitamente aí, mas, quando está perfeitamente realizado, torna-se, de modo automático, objeto; instala-se o pânico. Por trás da aparência só há aparência. (BAUDRILLARD, 1999, p.149).

O trem-fantasma e outros de sua categoria seriam, então, uma representação de contraponto à virtualidade que se impõe na contemporaneidade. A Realidade Virtual se apresenta como uma antítese do trem-fantasma e é ela quem o ameaça e o põe frente aos seus próprios fantasmas. O fantasma da resistência à mudança, da novidade, do “real”, do físico e do concreto frente ao hiper-real, ao virtual, ao abstrato, ao devir. Essa tensão pode ser um sinal de que devemos enfrentar nossas angústias, buscando superá-las ou minimizá-las apropriando-nos sim do imaginário, mas no mundo real, sob a pena de, ao incursionarmos por longo tempo no mundo virtual, nos perdermos no domínio do tempo e nas ilusões da virtualidade, e, assim, sujeitos também a probabilidades de vivências esquizofrênicas.

A tentação é grande. O virtual seduz e congrega, mas, ao mesmo tempo, alicia e corrompe. Por meio do avanço tecnológico ele se atualiza, se supera, surpreende e seduz cada vez mais pessoas a cada dia. Está presente nas residências, nas empresas, na diversão de crianças, de jovens e de adultos, nas ruas, nas igrejas e até na escola.

É salutar, no entanto, a compreensão de seus domínios, uma vez que fica evidente a não possibilidade de resistir a ele, uma vez que esse mundo virtual é produto do sonho de gerações, produto de nossa geração (SIBILIA, 2012). Como se sabe, a indústria tem alimentado cada vez mais esse sonho e desenvolvido condições para que se superem limites com os avanços tecnológicos. A virtualidade vai se aperfeiçoando, se especializando e se tornando cada vez mais e mais surpreendentemente acessível, atingindo novas classes sociais, novos países, novos povos, novas culturas, novas religiões, superando pré-conceitos e congregando novos adeptos. Da inocente diversão a uma possível forma de submissão parece estar se criando um tênue limite, que tem preocupado representantes de vários setores e estimulado várias pesquisas acadêmicas.

O desejo que nutre as pessoas também alimenta todo o processo desenvolvimentista e não há como negá-lo ou freá-lo. Ou melhor, não se quer negá-lo, pois estamos seduzidos por ele. Negá-lo seria a desistência do real, pois é o desejo que constrói o real, bem como o virtual nele contido. Assim como o imaginário que está na base de todo real, pois de tudo que existe em nossa cultura⁶⁷, ou seja, que foi transformado pelo homem, já foi um dia imaginado e compõe o que Durand chama de “museu imaginário” (DURAND, 2002, p.430).

A filósofa Marilena Chauí diz que não podemos agir a partir de sentimentos retrógrados e conservadores, invalidando conquistas importantes da ciência e da tecnologia, mas sim que é necessário nos distanciarmos do fascínio por “um tempo e um espaço” virtuais, que no momento apresentam-se ilimitados (CHAUÍ, 2010), portanto entende-se como prudente que o virtual não se sobreponha ao real.

E cada vez mais a indústria parece gerar novas e poderosas formas desse tipo de “alienação”, digo isso porque não há comprovações de que a virtualidade aliena de fato as pessoas, mesmo que os adeptos pareçam buscá-la, como recurso para livrar-se dos “perigos” da materialidade, do contato humano e como uma forma de dar vazão às

⁶⁷ O conceito de cultura é entendido por Clifford Geertz, de que o “homem é um animal amarrado a teias de significados”, como já exposto anteriormente, pode ser complementado também na concepção de cultura de Murdock: “[...] são os indivíduos interagindo uns com os outros e com o seu meio ambiente natural. As circunstâncias da sua interação levam quase sempre a similaridade no comportamento de indivíduos diferentes, que tendemos a reificar sob o nome de cultura, e fazem com que os indivíduos se relacionem uns com os outros de maneiras repetitivas, que tendemos a reificar como estruturas ou sistemas” (MURDOCK, 1972, p.19, apud SAHLINS, 2003, p.98).

coisas até então reprimidas. Assim, se busca, por meio dessas alternativas, uma condição de dar vazão àquilo que não se pode conter dentro de si.

As formas de satisfação e prazeres físicos e emocionais, como o beijo, o abraço, o sexo, a sensação de adrenalina, a vertigem obtida nos brinquedos dos parquinhos, como a roda gigante, a montanha russa e o trem-fantasma, parecem estar sendo superadas pelos novos equipamentos que conseguem simular, além das sensações visuais e auditivas, também as sensações táteis e até olfativas, inclusive alimentando uma nova indústria de jogos em Realidade Virtual de apelo sexual.

O apogeu e a queda dos parquinhos podem ser entendidos como uma das características da notória crise da Modernidade, marcada pelo declínio dos grandes mitos, das grandes narrativas e o surgimento de novos referenciais para se avaliar as tendências e os novos rumos da sociedade. Um momento de passagem, de transformação, como diria Octavio Paz: “A Modernidade é uma espécie de autodestruição criadora... a arte moderna não é apenas herdeira da era crítica, mas também a crítica de si mesma⁶⁸”. Já Ciro Marcondes Filho (1994) intitula esse novo momento que estamos vivenciando de “Sociedade Tecnológica”, um período em que o homem vai transferindo seu poder às máquinas, caracterizando-se por um tempo sem emoção, sem subjetivismo, sem sentimentos. Um período marcado pelo domínio dos meios de comunicação, que trabalham mais com a imaginação⁶⁹ do que com a razão, um período que outros chamam de Pós-Modernidade.

Marcondes Filho (1994) referencia seus estudos nos modelos sociais e históricos centrados no homem – antropocentrismo; em deus – teocentrismo; e na tecnologia – tecnocentrismo, esse último assim intitulado por ele. No antropocentrismo, a sociedade se caracterizava pelo domínio do homem sobre a natureza, poder esse que anteriormente era atribuído a deus, que ocupava então o centro do universo, ou seja, o teocentrismo. Nossa época, porém, vem sendo marcada pela transferência desse poder, então atribuído a deus e aos homens, agora às máquinas. Um momento social que ele designa de

⁶⁸ PAZ, Octavio. *Point de convergence*. Paris, Gallimard, 1976. In LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri-SP, Manole, 2005, p.61-62.

⁶⁹ A imaginação é tratada por Marcondes Filho (1994) no sentido oposto à realidade, ao concreto, ao real. No entanto, a imaginação é cara aqui no sentido proposto por G. Durand em sua teoria do imaginário, ou seja, a imaginação como ato simbólico, criador e mediador das relações do homem com seu mundo (DURAND, 1993).

tecnocentrismo, caracterizando-se pela condição na qual máquinas e equipamentos eletrônicos substituem as pessoas em suas principais funções. Esse modelo social, calcado na tecnociência, é um dos produtos da Pós-Modernidade, principalmente das sociedades pós-industriais baseadas na informação.

Esse período pós-industrial, surgido na década de 1970, segundo Lipovetsky (2005), caracteriza a sociedade pós-moderna:

[...] uma sociedade fundada não mais na produção em série de mercadorias industriais e na classe operária, mas, sim, na primazia do saber teórico, no desenvolvimento técnico e econômico, no setor de serviços (informação, saúde, ensino, pesquisa, atividades culturais, lazeres, etc.) e na classe especializada dos “profissionais e técnicos”. (LIPOVETSKY, 2005, p.90).

Para Maffesoli (2012), o individualismo foi uma marca da Modernidade, em que o cartesianismo e o iluminismo, grandes sistemas dos séculos XVII ao XIX teorizaram e canonizaram esse processo de individualismo. “Para o bem e para o mal, a ‘pessoa tribal’ está bem presente e viva no presente. Não adianta nada negar. Eis aqui.” (MAFFESOLI, 2012, p.47).

O fenômeno das tribos está aí, irrecusável. E, ao mesmo tempo, não queremos vê-lo. Ou ainda, na melhor das hipóteses, admitimos sua existência, mas como momento transitório: *a juventude precisa existir*. Na maior parte do tempo, os que fazem de sua profissão analisar essa juventude, esses assim chamados “pesquisadores”, vão ser obrigados, com um ar embaraçado, a reconhecer as várias manifestações de um tribalismo desse tipo (ibid, p.48, *grifo do autor*).

Não se tratam aqui dos conceitos desgastados da década de 1960, de grupos, bandos, comunidades, mas sim de uma nova forma de organização. As tribos pós-modernas merecem ser pensadas de forma diferenciadas, porque são específicas. A tribo é um lugar de luta, em conjunto, contra as adversidades. Seu local, além de domesticado, é espaço de sobrevida e solidariedade.

Segundo Maffesoli (2012), uma vez que o Estado social não funciona mais, é a partir dessas raízes que se elaboram as novas formas de solidariedade, outras maneiras de expressar a generosidade, os auxílios mútuos cotidianos, até a consideração dos sofrimentos, das doenças e outras manifestações das aflições humanas. Um pouco do que trata o exercício da caridade como forma de desenvolvimento de sua compaixão, entendida no sentido expresso por Campbell ao citar Schopenhauer:

Há um magnífico ensaio de Schopenhauer em que ele pergunta como um ser humano pode participar tão intensamente do perigo ou da dor

que aflige o outro a ponto de, sem pensar, espontaneamente, chegar a sacrificar a própria vida por esse outro. Como pode acontecer a brusca anulação daquilo que normalmente concebemos como a primeira lei da natureza, a autopreservação? [...] A resposta de Schopenhauer é que tal crise psicológica representa a abertura para a consciência metafísica de que você e o outro são um, de que você é dois aspectos de uma só vida, e que a sua aparente separação é apenas resultado do modo como vivenciamos as formas, sob as limitações de tempo e espaço. Nossa verdadeira realidade reside em nossa identidade e unidade com a vida total. Esta é uma verdade metafísica, que pode surgir espontaneamente em circunstâncias de crise. Pois esta é, de acordo com Schopenhauer, a verdade da sua vida (CAMPBELL, 2009, p.116-118).

Essa compaixão é o que caracteriza o cimento entre os indivíduos da tribo. E como seria possível, então, esse momento atual ser marcado por um tempo “sem emoção, sem subjetivismo, sem sentimentos” como dito por Marcondes Filho anteriormente? Ou um mundo altamente “tecnologizado”, como afirma Lipovetsky acima?

Não parece ser a Pós-Modernidade um lugar frio e cinzento, marcado pelo aço das máquinas e os *bytes* da “Matrix” que subjuguem a humanidade. Mas o retomar das tribos e, mais especificamente, das tribos virtuais que vão se agrupar pelos mais diferentes e diversos motivos e interesses que servem de cimento às respectivas tribos.

Atualmente estamos vivendo um período histórico de desenvolvimento tecnológico, marcado pela extrema velocidade com que se difundiram essas novas tecnologias de comunicação e informação. Segundo Manuel Castells:

[...] estamos vivendo um desses raros intervalos na história. Um intervalo cuja característica é a transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. (CASTELLS, 2007, p.67).

Uma sociedade que está sendo marcada por um processo de personalização, desvinculando-se da ambição que marcava a Modernidade, que, mesmo com o caráter vanguardista desse período, ainda estava sob as rédeas de uma visão libertária de futuro. Já, na Pós-Modernidade, segundo Lipovetsky, esse processo de personalização de caráter niilista tem outros objetivos:

[...] não tem por finalidade nem a destruição das formas modernas, nem o ressurgimento do passado, mas, sim, a coexistência pacífica dos estilos, a descontração da oposição tradição-Modernidade, a abertura da antinomia local-internacional, a desestabilização dos compromissos rígidos para a figuração ou a abstração, enfim, a descontração do espaço artístico paralelamente a uma sociedade na qual a opção e a

participação, em que os papéis e identidades se misturam, em que o indivíduo é flutuante e tolerante. (LIPOVETSKY, 2005, p.98).

Esse processo de personalização, de fundo também narcisista, valoriza o individualismo e a necessidade de originalidade e exclusividade, além de caracterizar uma sociedade consumista, na qual o mais importante nem é o “ser” ou “ter”, mas sim “parecer ser” e “parecer ter”. Um processo que compromete a possibilidade de construção de uma alteridade significativa como se preocupa Marc Augé. No entanto, Maffesoli (1998; 2017) não vê essa sociedade com essa marca exclusivamente narcisista e individualista, mas, ao contrário, vê principalmente nas novas gerações uma forte tendência à proxemia, um momento de organização e reorganização em tribos, muitas vezes subversivas e oficiosas, que pressionam o poder oficial e instituído.

A organização das sociedades ocorre, historicamente, por meio da ação do homem em seu meio e é determinada por relações de produção e de poder. É neste contexto social que ocorrem as mudanças tecnológicas. Ao influenciar a reestruturação dos processos produtivos e do trabalho, esse novo paradigma tecnológico traz também profundas mudanças nas concepções de tempo e de espaço, gerando uma nova percepção da relação “espaço-tempo”.

Segundo Maurice Merleau-Ponty (1999), nós não somos uma consciência cognitiva pura, mas sim uma consciência encarnada em um corpo. Não um corpo como descrito pelas ciências, mas um corpo humano, habitado e animado por uma consciência. E, pelo fato de termos um corpo, não somos pensamento puro. Assim como não somos só um objeto, pelo fato de sermos uma consciência. Vivemos num mundo onde nos relacionamos com outras consciências e com as coisas do mundo. Um mundo de sons, cores, odores, texturas, figuras, fisionomias, obstáculos, caminhos, lembranças, recordações, alegrias, tristezas, ou seja, um mundo afetivo, de comunhão com os outros, mesmo que comporte os conflitos, as lutas, as guerras, mas também a esperança e a paz.

Merleau-Ponty (1999) diz, portanto, que somos seres temporais. Nascemos e com o tempo tomamos consciência do nosso nascimento. Do mesmo modo vamos tomando consciência do “objeto funesto” (DURAND, 1988) que constitui a Morte e o Tempo Mortal. O tempo só existe porque nós existimos. Assim como também diz Merleau-Ponty, que somos seres espaciais, ou seja, nosso corpo é sensível para si

mesmo. É por meio de nosso corpo que fundamentalmente somos e existimos no mundo.

No ciberespaço as referências de espaço e de tempo se diluem, quase não existem. Como fica então esse ser “temporal e espacial” sem os referenciais básicos? Será que o tempo e a morte ainda geram angústia existencial? Como tem se dado essa mudança de pensamento a partir das novas tecnologias e do mundo virtual?

Pode-se dizer que a primeira característica do novo paradigma é que: “a informação é sua matéria-prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores” (CASTELLS, 2007, p.108).

Para Bondía (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não aquilo que se passa, não aquilo que acontece ou aquilo que toca. Em outras palavras, a todo instante se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Para se tornar experiência precisa necessariamente passar por nós, acontecer em nós, nos tocar. Esse mundo da informação, segundo Bondía, prejudica a formação da experiência:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDÍA, 2002, p.22).

Diz-se muito que vivemos numa “sociedade da informação”, como sinônimo de “sociedade do conhecimento” e até de “sociedade de aprendizagem”. Pensar dessa maneira é acreditar que o conhecimento se dá por meio da informação e que a aprendizagem ocorre por meio da aquisição de informações. O que se pode concluir é que numa sociedade onde a informação é predominante não há espaço para a experiência.

No mais, essa voracidade pela informação e a necessidade de opinar, uma vez que não faz muito sentido ao sujeito meramente adquirir e acumular informações, mas o que fazer com essa informação senão opinar sobre ela a partir de uma suposta opinião, pessoal, supostamente própria e supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que se tem informação? Esse comportamento pode estar denunciando

que estamos sedados pela informação, como uma forma de “passatempo”, uma forma de eufemizar o tempo que passa e nossa percepção de que estamos envelhecendo e que vamos morrer. Essa “sociedade do conhecimento” e suas parafernálias tecnológicas atuam como ópio nesse processo de eufemização do tempo e da morte.

Segundo Pierre Levy (1999), nossos relacionamentos socioculturais estão sendo vivenciados atualmente num novo tipo de cultura, a chamada Cibercultura, ou seja, “é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p.17). Nesse mundo virtual, o cibernauta produz uma multiplicação na sua identidade e vive num mundo de hesitação entre presença e ausência, certeza e fingimento, estar e não estar, ser e não ser. Sentimentos deslocados do enfrentamento físico com outras pessoas. Situação insólita para a construção de uma subjetividade significativa.

No espaço cibernético formam-se novas comunidades sociais, com regras e valores específicos, apartadas do mundo físico e constituídas de um grupo de pessoas vivendo numa sociedade baseada no texto. Esses tipos de comunidades podem ser uma boa alternativa para pessoas que têm dificuldades de relacionamento interpessoal na “vida real” como, por exemplo: escrever histórias, fazer novas amizades, fazer novas conquistas, namorar, realizar fantasias sexuais. Assim como para pessoas que se encontram impossibilitadas de contato presencial, tais como enfermos ou deficientes que estão acamados, cuidadores de deficientes e de idosos, residentes em outros países e pessoas com outros tipos de restrições e acessos. Porém, ao contrário dos encontros pessoais presenciais em que a espontaneidade conta muito, nos diálogos por meio do ciberespaço as pessoas podem estudar melhor suas palavras, citar trechos de música e de poesias, repensar e elaborar melhor os textos, tendo em vista a melhor forma de atingir seus objetivos. Assim, no mundo virtual, diferentemente dos encontros presenciais, em que a atração se dá primeiramente pela aparência física e, aos poucos, vai se conhecendo a outra pessoa, o usuário cria uma máscara, ou várias, e também vai se deixando conhecer, só que o contato é feito a partir de aspectos intelectuais, emocionais e posteriormente os afetivos. Somente após algumas sessões é que se vai promover a apresentação por meio de uma fotografia, um vídeo e depois o encontro físico. Essa situação favorece a criação do que Young (1997) chama de “*persona online*”,

permitindo ao usuário dessas comunidades agir com base num novo personagem, criando nomes e alterando suas características físicas, tais como gênero, cor, idade, peso, altura, raça etc. Essa condição de *persona online* pode comprometer a construção da subjetividade, conforme defende Augé (1999), pois se baseia no simulacro, em suas máscaras, e não no sujeito.

Os *chats*⁷⁰, um dos exemplos dessas comunidades, configuram-se como territórios livres, com regras e valores próprios, mutantes e voláteis, tanto que essas personas “permitem ao usuário uma saída segura para satisfazer necessidades psicológicas inadequadas” (YOUNG, 1997), reprimidas em outras situações e em outros espaços.

Alguns jovens já não conseguem ser realmente quem são a não ser no mundo virtual. Trata-se de um “*my own little world*”⁷¹, os jovens criam seus avatares⁷² e vivem uma compulsão pelo mundo virtual vivenciando novas experiências, mas não conseguem transferir essa experiência para o mundo real.

Por meio dos recursos que geram uma Realidade Virtual, a tecnologia conseguiu separar as experiências psicológicas que eram obtidas através do contato com o mundo físico e trabalhar somente com essas reações psicológicas.

E é essa divisão, de caráter esquizoide, que poderá vir a provocar alterações no conceito do real, da realidade. O termo esquizofrenia foi criado pelo psiquiatra suíço Eugem Bleuler, em 1911, a partir das palavras gregas *skizo* (cisão, divisão) e *phrenos* (mente, espírito) e substituiu o termo “demência precoce” na literatura médica. Trata-se, portanto, de uma “mente dividida”, ou seja, um processo de desagregação mental que

⁷⁰ *Chat*: conversa entre usuários de computador em tempo real, via internet. Sala virtual ou ambiente na internet onde usuários participam de um chat; sala de bate-papo. In: AULETE, Caldas. Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2008, p.210.

⁷¹ “Meu pequeno mundo” (tradução nossa). Episódio da série *True Life* exibida pela MTV, em que jovens declaram o drama de não conseguirem ser o que são a não ser no mundo virtual. Disponível em: <<http://www.mtv.com/shows/truelife/my-on-little-world/236311/video/#id=1586148>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

⁷² Avatar, de origem sânscrita *avatāra*, expressa um conceito do hinduísmo e significa “descida de uma divindade do paraíso à terra”; sendo assim, esse ser celestial assume uma aparência terrena (ver as dez formas de representação de Vishnu). O Termo vem sendo usado para representar corpos virtuais, ou seja, um cibercorpo digital, uma figura gráfica que empresta sua vida simulada para o transporte de cibercorpos para dentro de mundos paralelos do ciberespaço, o mundo virtual. Nesse nível de imersão, o cibercorpo produz uma multiplicação na sua identidade, uma hesitação entre presença e ausência, estar e não estar, ser e não ser, certeza e fingimento.

antes era entendido como demência precoce, que pode ser chamada também de “discordância intra-psíquica” ou “dissociação autista da personalidade” (ALMEIDA, 1996, p.276).

A doença é caracterizada pela perda do contato com a realidade, na qual a pessoa pode ficar fechada em si mesma, com o olhar distante, indiferente às coisas que ocorrem ao redor e, em alguns casos ainda, ter alucinações e delírios, imaginando coisas e, no fim, acreditando nelas. Em nosso cotidiano, guardadas as devidas proporções, pode-se perceber sintomas semelhantes em pessoas que passam horas diante de uma tela de computador, de um videogame ou de um celular do tipo *smartphone*, condição que fez com que os bares criassem as campanhas citadas anteriormente.

É fácil encontrar, hoje em dia, pessoas sentadas a uma mesa, absortas e totalmente desligadas do entorno, enquanto acessam conteúdos *online*, se divertem em jogos eletrônicos, digitam textos, respondem mensagens, combinam encontros, brigam e se comovem, sem ter ao menos um mínimo de interação e sequer de intimidade com aqueles que se encontram ao seu lado. Não estão no lugar, mas sim no “não-lugar” (AUGÉ, 1994).

Numa entrevista em 2011, o sociólogo Zygmunt Bauman⁷³ fez uma reflexão dos laços humanos, da diferenciação entre o conceito de comunidade e o de redes sociais, em que a comunidade precede o sujeito, pois é onde ele nasce, onde deve ser inserido. Já a rede mantém-se viva por duas ações relacionais, quais sejam: conectar e desconectar. Daí a grande facilidade de se fazer e desfazer amigos, iniciar e finalizar relações no mundo virtual, já que há essa conveniência de se conectar e se desconectar.

Diferentemente de enfrentar as frustrações, as decepções, a timidez, bem como a coragem, as alegrias e paixões, de se iniciar relações e, mais pesadamente, de se romper relações no mundo físico, nas redes sociais essa tarefa torna-se menos onerosa, superficial e impessoal. Condição que não contribui para o aprimoramento e elevação das relações humanas, não contribui também para a formação da alteridade e da subjetividade sólida, com valores mais humanos e baseados na compaixão. Bauman finaliza dizendo que para que se viva uma vida satisfatória, recompensadora e relativamente feliz são necessários dois valores ambivalentes: a segurança e a liberdade.

⁷³ BAUMAN, Z. A amizade Facebook. Café filosófico. São Paulo: TV Cultura, 2011.

No entanto, essa é uma equação difícil de ser equilibrada, pois só se pode ser feliz com a presença dos dois valores, uma vez que a segurança sem a liberdade pode tornar-se escravidão e a liberdade sem segurança pode gerar o caos. Sendo assim, a grande aventura da vida está na sabedoria dessa equilibração.

Fruto dessa alienação é a geração de uma cultura narcisista, individualista, voltada a experimentar o máximo do gozo, do prazer e da liberdade (LIPOVETSKY, 2005). No entanto, essa condição pode ser acompanhada por uma enorme angústia, pois nem sempre esse gozo em sua plenitude é possível e está facilmente acessível. Essa necessidade de gozar sempre e cada vez mais e melhor pode estar criando uma dívida com nosso superego e com isso a geração de novas doenças psicológicas.

Com o desenvolvimento tecnológico, estão sendo criados equipamentos que simulam uma série de experiências virtuais, que provocam sensações e emoções no sujeito, sem que este necessite do contato físico com o objeto real e concreto. Tais equipamentos têm proporcionado o desenvolvimento de um comportamento individualista e hedonista. Esse tipo de comportamento é descrito por Lipovsky:

O direito de ser absolutamente si mesmo, de aproveitar a vida ao máximo é, certamente, inseparável de uma sociedade que institui o indivíduo livre como valor principal e não é mais do que a manifestação definitiva da ideologia individualista; mas foi a transformação dos estilos de vida ligada à revolução de consumo que permitiu esse desenvolvimento dos direitos e desejos do indivíduo [...] (LIPOVETSKY, 2005, p.XVII-XVIII).

A Realidade Virtual e outras formas de prazer, vivenciadas via simuladores, como forma de cultura do *self-service*, apresentam-se como formas de manifestação da Pós-Modernidade, na qual, segundo Lipovsky. O individualismo e o narcisismo criam uma condição de caráter niilista nos sujeitos. No entanto, para Maffesoli (1985), ao contrário, o sujeito tem se inserido num coletivo, no qual resulta a “perda” do indivíduo num ser-conjunto, disperso e representado por tribos, aderindo à efervescência, ao dispêndio, à negação do energetismo característico dos sistemas produtivos da Modernidade; ou poderíamos dizer, deslizando do regimes de Prometeu e Apolo para os de Dionísio e Hermes.

Segundo Maffesoli (1998a), os agrupamentos contemporâneos da Pós-Modernidade, tais como *shopping centers*, campos de futebol, *resorts* de férias, shows musicais e outros grandes espetáculos sinalizam o retorno das tribos e o declínio do

individualismo presente na Modernidade. Para o autor, há um ressurgimento de um dinamismo societal que atravessa todo o corpo social e se afirma nas tribos com um objetivo maior que é o de “estar junto”.

Mas, será que esses recursos eletrônicos, por terem em sua essência a função mental de operarem com o abstrato, ou seja, muito mais próximo do universo imaginário, seriam a solução para o desenvolvimento de relações tão complicadas entre os humanos, como as relações familiares, a amizade, a sexualidade, o prazer, a diversão e até a violência, conforme o conceito apresentado por Bauman (2011)?

Na Pós-Modernidade, a era tecnológica tem proporcionado uma forma de alienação que se caracteriza pela modificação da forma e modelos de contemplação e, conseqüentemente, de reflexão, sendo substituídos por padrões próprios da sociedade pós-moderna, ligados à velocidade das coisas, das informações, dos ritmos, da dessacralização.

O tempo vai se esfacelando: é Chronos — o deus do tempo cronológico e absoluto, o tempo que pode ser medido — se desentendendo com Kairós — que representa o tempo relativo e imensurável. Kairós em algumas versões é filho de Zeus com Tyche (deusa da prosperidade) e em outras versões é um dos filhos de Chronos. Chronos tenta devorá-lo e, desse modo, do embate entre Chronos e Kairós surge a ameaça do que há de mais sagrado em Aion — o tempo eterno repetindo-se num ciclo contínuo (DELEUZE, 1974).

O tempo cronológico – Chronos – justo, controlado, institucionalizado, não dá margens ao tempo sutil – Kairós – relativizado e imensurável, e com isso comprometendo uma vida com mais prazer de viver – Aion. As regras, o poder instituído, a sociedade oficial, a rigidez inibem uma experiência de vida mais etérea, mais suave e menos rigorosa, conforme requisita a sociedade oficiosa (MAFFESOLI, 2017). A contemplação, a fruição e a transmutação estão no reino de Aion, do tempo eterno, mas pode estar ameaçado pela intolerância de Chronos.

Essa situação de incerteza e angústia cria um “desencantamento do mundo”, conceito criado por Max Weber⁷⁴, marcado por um acúmulo da complexidade da vida

⁷⁴ WEBER, Max. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

cotidiana, pela não resolução dos problemas, pela descrença e perda das ilusões. A sequência de tragédias disponibilizadas e massificadas pela mídia, as incertezas do dia seguinte geram uma grande ansiedade e o esfacelamento do tempo, sendo que o “reencantamento do mundo” só se processará por meio da operacionalização imaginária da “função simbólica”, conforme proposto por Gilbert Durand (DURAND, 1993, p.97-109).

Para Maffesoli (2014), com o advento da *web*, das redes sociais, dos jogos de videogame, entre outros, passamos a acessar um “mundo outro”, caracterizado pelas coisas que o racionalismo moderno negligenciou. Segundo ele, tudo que diz respeito à dimensão lúdica, onírica e imaginária da existência humana.

Ao passo que muitos observam o mundo atual como que dominado pelas imagens, pela marcante velocidade e fluidez do instantâneo (BAUMAN, 2001), características que confluem e se sintetizam principalmente na Internet, e que parece esmigalhar a noção de sujeito, Maffesoli (2014) prefere tratar como uma evolução do mundo em forma espiral, saindo da análise de um avanço ou retrocesso. Para esse autor, as novas organizações em tribos do século XXI, que se agregam em torno das redes sociais — um aspecto arcaico desprezado ao longo dos séculos de racionalismo — retornam fortemente na Pós-Modernidade, calcada na “vontade de estar junto”.

Apesar de o mundo contemporâneo parecer definir-se pela morte ou anulação do sujeito (LYPOVETSKI, 2005), quando percebemos crianças e adolescentes que passam muitas horas jogando videogames e parecem estar distantes do mundo da fantasia, do imaginário, tem-se a impressão que essa imaginação é suprimida pelas imagens fornecidas pela máquina que, ao mesmo tempo, parece criar “zumbis”, jovens hipnotizados e sem alma. Diante dessas incertezas, Maffesoli (2014) alerta para a necessidade de não nos deixarmos cegar pelo medo na novidade tecnológica. Assim como disse Paula Sibilia (2012), precisamos reconhecer com humildade o que é próprio da espécie humana: relacionar-se sempre com a técnica e, é claro, a técnica de sua época. E é essa relação que marca essencialmente nossa especificidade, nossa singularidade. A relação com a técnica contemporânea não tem nada de novo. Isso mostra, porém, que em certos momentos, justamente por causa do desenvolvimento da tecnologia, as imagens e a imaginação agora retornam com mais força, o imaginário

retoma seu valor. Segundo Maffesoli (2014), voltamos a resgatar o que o racionalismo moderno eliminou.

Maffesoli (2014) acredita que a Pós-Modernidade se caracteriza pela "sinergia" entre o arcaico e o desenvolvimento tecnológico. É justamente a partir da expansão da Internet e dos demais avanços tecnológicos que surgem as tribos pós-modernas. Nos séculos XIX e XX a técnica era voltada para racionalizar a vida social, desprezando aquilo que era da ordem do emocional, do afetivo e das paixões. Já na Pós-Modernidade, a técnica promove o retorno aos afetos.

Para Maffesoli (2017), existe hoje, em particular entre as jovens gerações, uma inegável vitalidade, que se exprime em novas formas de solidariedade e de generosidade. A *web* favorece antigas formas de hospitalidade, que foram as marcas das sociedades pré-modernas. Segundo ele, não devemos nos fixar no debate entre racional e irracional, entendendo também que o não lógico não é igual ao ilógico, mas tem lógica própria e, seguindo as ideias de Gilbert Durand, o imaginário não se opõe à razão. Assim, uma das características mais marcantes da Pós-Modernidade é a ligação entre razão e sentido. Este autor acredita, portanto, numa concepção de mundo de forma mais holística, em que há uma interação entre o material e o espiritual, sendo que a essa sinergia ele intitula por "ecosofia" (MAFFESOLI, 2017). A ecosofia nos força a romper com a ideia de sujeito e fortalece a noção de comunidade. Nos séculos passados o indivíduo era valorizado como uma entidade autossuficiente e independente. Hoje, observamos o retorno de formas que imaginávamos ultrapassadas, como o nomadismo, o tribalismo e o hedonismo. São essas novas formas de comunidades, como o *Facebook*, o *WhatsApp* e *Blogs*, uma nova inteligência coletiva que recria o societal.

O autor se refere a uma das teses de Max Weber quanto ao surgimento da Modernidade, de que ela nos conduziu a uma "racionalização generalizada da existência", que Maffesoli (2014) também chama de "desencantamento do mundo". A Modernidade, ao priorizar o racionalismo, o desenvolvimento tecnológico e a sociedade industrial, conduziu nossa sociedade a uma "anemia" social, provocando um isolamento exacerbado e solidão (SIBILA, 2012).

Já na Pós-Modernidade, assistimos a um movimento contrário, uma busca pelo "reencantamento do mundo", um movimento que tenta não mais reduzir a realidade a uma dimensão econômica e funcional, mas sim numa busca de um real muito mais largo

e a uma concepção muito mais integral da pessoa humana, e não mais do indivíduo. Para Maffesoli, hoje em dia a pessoa, ou melhor, a "persona" tem muito mais máscaras à disposição e o real é muito mais rico do que a simples realidade. Os recursos tecnológicos recriam o real de modo mais fantástico e interessante. À semelhança das tribos tradicionais, as tribos pós-modernas se encontram ao redor de seus totens e se comunicam através deles, quais sejam: videogames, a publicidade, as imagens eletrônicas, a Internet, o ciberespaço.

Segundo Maffesoli (2014), na Modernidade prevaleciam as histórias particulares, as crônicas locais, o individualismo. Atualmente, estamos vivenciando um retorno dessas histórias locais, que agora contam com a ajuda do desenvolvimento tecnológico. Estamos no coração do que ele chamou de "tempo das tribos" (MAFFESOLI, 1998a). Desse modo, o desencantamento do mundo conduziu à solidão e os recursos como o *Facebook*, o *Second Life*, o *Instagram*, o *WhatsApp* recuperaram o "ideal comunitário" e fortaleceram o "laço societal". Para Maffesoli, chegamos a um modelo de sociedade que valoriza a relação com o outro, condição que nos força a mudar nossa maneira de perceber e analisar nossa sociedade. Isso não significa ter uma posição otimista ou pessimista em relação ao mundo, mas sim de percebê-lo como ele se apresenta.

Mas não podemos abandonar as ideias de Balandier (1999, p.27), em que a "tecnociência" é a mantenedora desse quadro de incertezas, alimentando um outro imaginário, fazendo-nos crer que o impossível pode ser realizado e pode-se combater, com as estratégias geradas por ela, o Mal e a Morte. Essas estratégias variarão e serão concebidas a partir do cotidiano, em suas particularidades, no vai-e-vem da moda e nos holofotes do momento. Elas eufemizam os problemas, atenuam as dificuldades e maquiam as banalidades. Para este autor (ibid, p.28) "o recurso às inúmeras possibilidades de simulação, de mimetismo; uma espécie de vida composta por metáforas sucessivas reveste a vida real dos indivíduos".

A tecnologia conseguiu separar, pondo de um lado o contato com o concreto, e, de outro, as reações psicológicas dele derivadas, e trabalhar com este segundo componente isoladamente. A existência fundada na realidade virtual pode alterar a percepção do mundo porque o grande investimento passa a ser o mundo não-real, que faz as vezes do mundo real e torna-se, por isso, uma espécie de "real instrumental", que

você pode manipular, levar consigo, acionar quando quiser, ou seja, um mundo “real” do qual se tem controle e do qual, de uma forma ou de outra, você pode sair quando bem o desejar. E isso sem que você seja considerado um louco (MARCONDES FILHO, 1994).

No simulacro há uma desconexão do contato físico entre as pessoas e os objetos e que podem estar comprometendo, inclusive, as reações físico-químicas e psíquico-emocionais resultantes. É o equipamento eletrônico quem faz a mediação e substitui o outro ser humano e pode ser que os dispositivos geradores da realidade virtual, com seus simuladores e sensores eletrônicos, até venham a ajudar a superar os problemas gerados a partir do contato físico, mas não se sabe ainda até que ponto isso será bom ou se isso se configura numa evolução nas formas de relação social, e se irão contribuir para a uma melhor assimilação do “objeto funesto” que constitui a morte e o tempo mortal (DURAND, 1988).

Reconhece-se que cada vez mais recursos como a Realidade Virtual têm dominado os mais diversos setores da sociedade. No campo educacional, um dos objetivos é simular uma realidade que não existe de fato, possibilitando ao usuário a interação com objetos e cenários tridimensionais e potencializando o aprendizado de maneira intensa e mais próxima da realidade.

O uso da Realidade Virtual promete revolucionar todo o ensino, pois permite, por meio de processos lúdicos, aumentar o interesse dos alunos, enriquecendo suas experiências. A tecnologia transforma a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento e com o mundo em geral.

OS REGIMES DIURNO E NOTURNO DO IMAGINÁRIO

*“Quatrocentos cruzeiros
Velhos compram com medo
Das mãos do bilheteiro
As entradas do Trem-fantasma
Ele e a namorada
Ele não pensa em nada*

*Ela fica assustada
Quatrocentos cruzeiros
De força arrastam
O rapaz e a moça para
O lugar em cinemascopo brilhante
A montanha gigante de generais verdejantes*

*E aparece distante
O trem no espelho brilhante
Desde o primeiro beijo
Arrebenta o espelho
Quatrocentos cruzeiros
Quatrocentos morcegos de força
O beijo, o rapaz e a moça
O trem dentro d'água
A piscina parada
Ela não pensa em nada
Ele pensa e não diz
Onde tem muita água tudo é feliz*

*O primeiro beijo
Quatrocentos cruzeiros
Zé quarenta HP's de emoção
O Zé do Caixão
Traz os bichos da criação
Até o portão e
Terminou a sessão
Quatrocentos cruzeiros
Velhos comprou com medo
Ele e a namorada
Ela não pensa em nada
Ele pensa em segredo”*

Mutantes, Trem Fantasma⁷⁵

O trem-fantasma como metáfora para o estudo das figuras míticas...

Tendo como referencial a Teoria Geral do Imaginário foi possível compreender as configurações das imagens enquanto símbolos, ou seja, a partir das figuras míticas e de sua tipologia.

As imagens que ilustram os trens-fantasmas carregam um léxico de terror e morte. São imagens recolhidas de todo tipo de bestiário, de personagens de livros com histórias de terror, de personagens de filmes de terror, de capas de discos de rock, principalmente de Heavy Metal, do imaginário presente nos contos e lendas locais representadas em livros ilustrados que formam um universo sombrio.

Figura 9: Fachada do trem-fantasma do Parque Manos – Paulo Rogério Borges

⁷⁵ BAPTISTA, Arnaldo; VELOSO, Caetano; LEE, Rita; DIAS, Sérgio. Trem Fantasma. In.: Os Mutantes. Rio de Janeiro: Polydor, 1968. Faixa 3, lado B.

Fonte: fotografia realizada pelo autor durante pesquisa de campo em 08/04/2017

O trem-fantasma, invariavelmente, está localizado nos limites ao fundo dos parques, em local quase escondido. Diferentemente disso, se ocupasse a entrada dos parques poderia repelir seus visitantes. Seu local é destinado àqueles que são capazes de desafiá-lo. As ilustrações, que compõem o imaginário da maioria das pessoas, trazem mortos-vivos, múmias, vampiros, demônios, íncubos e súcubos, morcegos, polvos gigantes, assassinos, entre outros, um local “onde os fracos não têm vez”⁷⁶. Trata-se de um caixão de aço cujo interior encerra a escuridão. Escuridão essa irrompida quando por alguns feixes de uma fraca luz ou alguns efeitos estroboscópios fazem surgir das trevas os habitantes do trem-fantasma: múmias, vampiros, corpos em decomposição, assassinos, mulheres demoníacas seminuas, corpos se levantando do caixão, esqueletos em movimento, enfim todo tipo de monstruosidade pertencente ao acervo do imaginário coletivo terrificante.

O trem-fantasma é mais uma das representações do Mal, ou seja, da percepção do tempo que passa, de que vamos envelhecer, da decrepitude de nosso corpo e o medo da destruição, provocando uma reação contra a superação do destino e da morte. Assim, representações como castelos em ruínas, cemitérios, calabouços, mausoléus, salas de cirurgia, celas com cadeira elétrica, criptas, bem como seus personagens mais habituais,

⁷⁶ *No country for old men*. Direção: Ethan Coen e Joel Coen. Paramount Vantage, 2007. (122 min).

quais sejam: vampiros, zumbis, mortos-vivos, demônios, entre outros, povoam, além do trem-fantasma, as narrativas de filmes, livros, histórias em quadrinhos, *blogs* e fóruns de discussão na Internet.

Todas essas narrativas procuram dar significado aos nossos sentimentos do que identificamos como terrificante ou o Mal quase que existencial. São por meio dessas imagens que buscamos atribuir significados à morte, à solidão, à escuridão, ao medo, à decrepitude, ao desconhecido, ao oculto, à dor, enfim, a tudo que nos foge do controle e nos ameaça. Poderíamos incluir, mais recentemente, aos avanços tecnológicos que ainda não dominamos e que para alguns se manifesta como uma ameaça.

O parque, e mais especificamente o trem-fantasma, é um dos *locus* onde se corporificam os medos, os sonhos, os temores, as fantasias e os desejos. Apesar de serem construídos prioritariamente para o divertimento, constituem inevitavelmente um tipo de espaço não-formal de aprendizagem, onde se institui todo um repertório terrificante em que se estabelece uma restrita relação entre as imagens e a construção do conceito de Mal.

Existe um fascínio por imagens terrificantes, estejam elas representadas em símbolos com formas de animal (teriomórficos), figuras das trevas e da noite (nictomórficos) ou imagens que representam a queda, o abismo e o pecado (catamórficos), como Durand (2002) as reuniu no grupo do Regime Diurno e revelam as faces do tempo, imagens que a tradição usualmente recorre para representar o Mal, ou seja, o medo do tempo que passa e da morte.

A orientação desses símbolos da imaginação forma uma camada profunda, que a experiência nunca poderá contradizer, de tal modo o imaginário é refratário ao desmentido experimental. A imaginação mascara tudo o que não serve. Eufemiza a tudo que nos desagrada.

Os animais temíveis pelos homens e criaturas híbridas compõem o bestiário da imaginação humana que, por seu poder e potências maléficas estão ligados à valorização negativa do simbolismo animal. Numerosos demônios, de várias culturas, são espíritos desencarnados de animais, especialmente de animais temidos pelo homem, ou ainda criaturas híbridas, misturas de partes de animais reais.

No Velho Testamento há vestígios de uma demonologia semítica de caráter teriomórfico: os *Se'irim* ou demônios peludos; *Azazel*, o grande bode; os *Ochim*, os uivadores; a *Ahoû*, o chacal assírio, como exemplos.

O lobo, na imaginação ocidental, é o animal feroz por excelência. Trazido desde a Idade média até os dias atuais, por meio de lendas e fábulas, é assimilado aos deuses da morte e aos gênios infernais. Anúbis, o grande deus psicopompo, é aquele que tem a forma de um cão selvagem e venerado como o deus dos infernos. Cérbero, o cão de três cabeças que guarda a entrada do Hades é também a representação de Hécate, a deusa de três corpos ou três cabeças simbolizam a virgem, a mãe e a velha senhora. Tendo o poder de olhar para três direções ao mesmo tempo, ela podia ver o destino, o passado que interferia no presente e que poderia prejudicar o futuro, bem como as fases lunares e seus ciclos de morte e ressurreição.

As imagens teriomórficas e seu isomorfismo com o arquétipo devorador vão se combinar com o tema das trevas e os símbolos nictomórficos. São muitas as representações da “boca do inferno”, a boca mutiladora com dentes e sangue que devora e engole os condenados. E, diante dessa morte devoradora, surgem os temas nefastos da união de um ser humano com um ser sobrenatural ou com um animal.

Figura 10: Detalhe da fachada do trem-fantasma do Parque Manos – Paulo Rogério Borges

Fonte: fotografia realizada pelo autor durante pesquisa de campo em 08/04/2017

O produto dessa união, que representa também a queda dos valores morais, permitirá o surgimento do herói e da salvação dos caídos.

O animal, no entanto, e suas representações simbólicas é aquele que foge, que não podemos agarrar e, também, aquele que devora, rói, que desgasta, em outras palavras, é Chronos devorando seus filhos, o tempo que passa nos encaminhando à morte.

Figura 11: Personagem *Eddie the Head* - Derek Riggs

Fonte: < <https://666.ironmaiden.com/browse/iron-maiden-vinyl/products/iron-maiden-12-vinyl> >

A noite, as trevas, o negrume influenciam de forma determinante os pesadelos noturnos, bem como os devaneios do “sonho acordado” (BACHELARD, 2000) constituem a simbologia nictomórfica e que pode ser a mais representativa do caráter terrificante. Trata-se da construção de imagens que mais provocam perturbações nos processos racionais, trazendo insegurança, tristeza, abatimento e pavor.

A valorização negativa do negro significa, entre os psiquiatras, o pecado, angústia, revolta e julgamento. Uma imagem mais escura, uma personagem vestida de negro, um ponto negro e o ser humano negro faz emergir, a partir da serenidade, um conjunto de fantasias ascensionais que provoca uma revolução no ser humano, podendo chegar à crise nervosa. Bachelard citado por Durand (2002) diz: “uma só mancha negra,

intimamente complexa, desde que seja sonhada nas suas profundezas, chega para nos pôr em situação das trevas” (DURAND, 2002, p.91).

No folclore, por exemplo, às seis horas da tarde e à meia-noite representam horas sinistras e marca horas terrificantes: é hora em que os animais maléficos e os monstros infernais se apoderam dos corpos e das almas. Ouvia-se dizer que eram as horas em que “os anjos dizem amém” e nesse momento algumas coisas se concretizam, então há que se cuidar para não ter pensamentos ruins, nem proferir blasfemas, pois elas podem se efetivar.

Essa imaginação das trevas nefastas parece ser um dado fundamental, opondo-se à imaginação da luz e do dia:

As trevas noturnas constituem o primeiro símbolo do tempo e entre quase todos os primitivos como entre os indo-europeus ou semitas “conta-se o tempo por noites e não por dias” (ibid, p.92).

O isomorfismo da noite, com a lua e com a feminização, cria também o isomorfismo da feminização das águas noturnas com a menstruação por meio da ligação aos ciclos lunares. De onde derivam também as terríveis criaturas noturnas femininas: bruxas, feiticeiras, vampiras, *succubus*, sereias entre tantas que seduzem e arrastam suas vítimas à morte. Diz Durand sobre o sangue e o sangue menstrual:

O sangue é terrível porque é senhor da vida e da morte e porque a feminilidade é o primeiro relógio humano, o primeiro sinal humano correlativo do drama lunar. [...] uma nova sobredeterminação da temporalidade sangrenta e noturna pelo grande esquema da queda que transformará o sangue feminino e ginecológico em sangue sexual ou, mais precisamente, em carne, com suas duas valorizações negativas possíveis: sexual e digestiva. (ibid, p.111).

Das nossas primeiras experiências com o medo, a experiência da queda, mais próxima do rescém-nascido, talvez seja a mais representativa e a mais dramática. Junto ao contexto físico da queda há o simbólico da moralização: símbolos dos pecados da fornicção, inveja, cólera, idolatria e assassínio.

Além do mais representativo Lúcifer, na mitologia cristã, este é seguido por outras imagens da queda em outras culturas que induzem um regime de angústia diante do tempo:

A angústia diante do devir apareceu-nos, em seguida, projetando imagens nictomórficas, cortejo de símbolos sob o signo das trevas, onde o velho cego se conjuga com a água negra e, finalmente, a sombra se mira no sangue, princípio de vida cuja epifania é mortal,

coincidindo na mulher, no fluxo menstrual, com a morte mensal do astro lunar. (ibid, p.212).

As imagens coletadas nos parques a partir das fotografias e dos depoimentos dos frequentadores e do público revelam alguns traços míticos, que por meio dos mitemas da escuridão, da figura feminina demonizada, dos animais noturnos e das criaturas sobrenaturais que também povoam a noite nos permite relacioná-las ao Regime Diurno das imagens.

O próprio trem-fantasma, dadas as suas características de construção, trazem a escuridão da noite e terror das trevas em pleno dia. Sua função é trazer terror àqueles que o desafiam. E só é possível diante da escuridão que se forma em seu interior, dos monstros, sons e trajetória do carrinho dentro dele, dentro de suas entranhas e, alguns deles, a experiência da queda a partir dos desníveis, da velocidade e curvas acentuadas às quais o carrinho percorre.

Mas mesmo no trem-fantasma há esperança, há a luz no fim do túnel, há a luz que se sobressairá às trevas. A luz representa o aspecto ascensional do levante da vida sobre a morte. O fim do trajeto do carrinho é a representação da vida que se renova e triunfa sobre a morte.

Em nossa contemporaneidade apropriamo-nos dos símbolos da noite para representar nosso medo pelo tempo e pela morte. Nossos fantasmas ainda são os mesmos. “O corpo do monstro é pura cultura” (COHEN, 1996 in SILVA, 2000), ou seja, ele é um constructo, uma projeção. A etimologia da palavra *monstrum* significa “aquele que revela”, “aquele que adverte” (SILVA, 2000, p.27). E sabemos que o monstro atrai porque ele é criação da própria cultura. Seduz pelo seu caráter híbrido, das características que vamos agregando a ele para lhe dar poder e resistência à sobrevivência. Ele revela aquilo que gostaríamos que fosse revelado. O monstro é a revelação do nosso alter ego, da nossa subjetividade. Assim como a criação do cientista Victor Frankenstein, obra clássica de Mary Shelley (1818), de um monstro super-humano, revelando-se o cientista como um novo Prometeu. Assim como todo o repertório de monstros criados ao longo de todos esses anos que vão compondo o museu imaginário.

Na Pós- Modernidade, as novas imagens de um mundo cibernético, cinzentas pela presença do aço, com fibras óticas, tubos, interligados à carne, máquinas e órgãos

sexuais que se integram ilustram as capas de discos, cartazes, *posters* que vão decorar os mais diversos ambientes, desde parques de diversões, *lan houses*, bares a quartos de adolescentes. Imagens que criam uma estética já reconhecida do terror e da ficção-científica, uma nova faceta do Mal, e que povoa o universo da *pop art*, mas de uma *pop art* mais macabra e mais demoníaca, venerada pela cultura *underground* como bandas de heavy metal, movimento punk, o *trash*, histórias em quadrinhos e outras tribos contemporâneas.

No entanto, esse Mal que povoa os parques de diversões, as capas de discos, as histórias em quadrinhos, os filmes e livros de terror fazem parte de um terror eufemizado e quase que domesticado. Trata-se de um terror controlado. Os monstros encontrados no universo dos trens-fantasma de parques mambembes, bem como dos novos parques temáticos com Realidade Virtual, presentes também nos filmes, histórias em quadrinhos e desenhos animados, apresentam-se como imagens típicas do Regime Noturno, sob o signo da conversão e do eufemismo.

Figura 12: Li I – Hans Rudolf Giger (1974)

Fonte: < <http://www.hrgiger.com/index.html> >

Dos monstros criados pelo artista plástico Hans R. Giger, criador do icônico alienígena para o filme *Alien, o oitavo passageiro*⁷⁷, que deu origem a uma série de novos monstros-máquinas, seres alienígenas e às criaturas geradas pelas novas

⁷⁷ *Alien, o oitavo passageiro*. Direção: Ridley Scott. Fox Film do Brasil, 1979. (117 min).

tecnologias presentes além dos filmes, em parques temáticos, percebe-se que seguem ainda o mesmo esquema de hibridismo relatado por Durand (2002) para descrever as imagens teriomórficas, nictomórficas e catamórficas.

No parque, no trem-fantasma e em outros meios de diversão, apesar da presença clara e evidente do monstro e da consciência de sua representatividade, ou seja, do “objeto funesto”, quais sejam, a Morte e o Tempo Mortal, não há ou pouco se percebe o levante de armas por um herói contra as trevas ou contra o abismo. O que se nota é a pura e simples inversão do valor afetivo atribuído às faces do tempo, como representação do destino e da morte. No Regime Noturno, a escuridão e a noite não passam de uma condição necessária para o “raiar do dia”. São símbolos cíclicos que recriam o ato da criação, dos mitos do eterno retorno.

Diante do tempo que foge, da angústia da ausência dos que já partiram, da esperança de domesticar o tempo e de buscar triunfar sobre ele, gera-se uma dramaticidade cíclica, na qual a negatividade da fase trágica será superada pela positividade da fase triunfante.

A noite e seus símbolos auxiliam, por meio do eufemismo, a organização do mito do retorno, sendo a Lua um dos principais símbolos. A Lua não só é o primeiro morto, como também o primeiro morto que ressuscita. Ela é, por excelência, a primeira medida do tempo e também a promessa explícita do eterno retorno. Durand cita a intenção dramática em relação às fases cíclicas do tempo: “O tema da morte e ressurreição é acrescentado para indicar a instabilidade do presente que morre e renasce perpetuamente” (DURAND, 2002, p.302-303).

Figura 13: Klaus Kinski e Isabelle Adjani – Cena do filme Nosferatu (1979)

Fonte: <<http://www.telegraph.co.uk/culture/film/filmreviews/10417692/Nosferatu-the-Vampyre-review.html>>

Ainda, de acordo com Durand (2002), liga-se à paixão e à ressurreição do Filho o drama alquímico, tendo como figura central Hermes Trismegisto, pois:

Segundo a história das religiões, Hermes seria o deus dos pelasgos, substituto de uma Grande Deusa da geração e da fecundidade, e acrescentar-se-ia à tríade dos Cabirros. A tétrade cabírico-hermética parece assim formada pela antiga tríade à qual se acrescenta a Deusa Mãe sob a forma de seu substituto masculino: o Filho. (ibid, p.302).

Essa trindade, em bloco, forma uma quarta pessoa. Assim, uma única personagem divina que assume as fases sucessivas que a tríade simbolizava, cujo caráter recai sobre Hermes Trismegisto, com sua tripla natureza e tripla ação no tempo. Hermes representa a trindade simbólica da totalidade, a soma das fases do devir. A finalidade suprema da alquimia é a de engendrar a luz, ou seja, de acelerar a história e dominar o tempo.

Segundo Mircea Eliade (1992), esses mitos cíclicos e operatórios, de que a Grande Obra é a ilustração ritual, são os protótipos do mito progressista e revolucionário para o qual a idade do ouro é maturação do fim dos tempos, que as técnicas e as revoluções aceleram.

Utilizando o trem-fantasma como metáfora da imagem para a análise desse processo de evolução tecnológica e por meio de uma metodologia ancorada na Teoria do Imaginário e, mais precisamente, nas Estruturas Antropológicas do Imaginário

organizadas por Gilbert Durand (2002), foram analisadas as imagens coletadas a partir do trem-fantasma, dos depoimentos dos entrevistados e das imagens de novos jogos e brinquedos baseados na realidade virtual, bem como identificada a estética que havia nesses dois meios.

Foi a partir do fascínio pelo trem-fantasma e das imagens que dele emanam que ele foi selecionado como uma metáfora para demonstrar a evolução das formas de diversão e de entretenimento, que vai dos parques mambembes aos grandes parques temáticos que comportam novos brinquedos e jogos baseados na Realidade Virtual. Entende-se que, apesar dessa evolução tecnológica, as relações com o medo e os universos míticos presentes ainda são os mesmos. É possível perceber que há um tipo de conexão que se forma nos ambientes virtuais, conforme demonstrado anteriormente nas ideias de Maffesoli, Sibilia, Augé, Castells e Marcondes Filho, da qual não há mais como se furtar, se ocultar e viver nostalgicamente. Esse tipo de conexão para o qual estamos caminhando é de outra ordem, comparada às formas que conhecíamos e entendendo que, dada a sua pouca existência na contemporaneidade e sua constante mutação e evolução, ainda não há como fazer juízo sobre ela.

O trem-fantasma foi então tomado como essa representação da passagem para adentrar a um outro universo, um universo desconhecido, ficcional, imaginal. É também a representação do medo das coisas desconhecidas, bem como das já conhecidas, da representação das ameaças, da revelação dos medos e dos fantasmas, assim como o medo da opressão durante o regime militar, presente na música dos Mutantes na epígrafe desse capítulo. Um trem que vai fazer contato com um lado desconhecido, com um outro lado do indivíduo. Na escola, principalmente para os docentes e dirigentes, ele é a representação da ameaça das novas tecnologias, dos jogos, do telefone celular, do entretenimento, da diversão, que cobra novas posturas, novas estratégias, novos olhares e desestabiliza seu *status quo*.

O universo dos parques corresponde a um ambiente de prazer, de alegria, de diversão que, às vezes, é rompido em função dos acidentes que andaram “assombrando” alguns parques. O medo que devia ser tratado numa situação controlada durante a diversão nos brinquedos foge ao controle e torna-se um medo real diante da ameaça do acidente em função da falta de manutenção. Desse modo, os acidentes nos parques também compõem esse universo mítico. Por isso entende-se que o parque, o trem-

fantasma e tantos outros brinquedos podem representar os medos presentes e não presentes, ou seja, o mundo real, o mundo da ameaça em que vivemos, bem como seu contrário, representando as diversões, as alegrias e o prazer.

A escola, em certa medida, é também esse lugar da ameaça; embora o professor venha perdendo progressivamente sua autoridade em sala de aula, em muitos casos ele ainda representa o poder instituído. Um lugar onde não há espaço para o lúdico, para formas mais sutis de aprendizado e pouco espaço para o prazer, a escola, linearizada, hierarquizada e burocratizada, ou como diz Maffesoli, da “cultura oficial”, se institui de tal modo que não permite nem tempo e nem espaço às formas alternativas de ensino e de aprendizagem. E, sempre que essa hierarquia prevalecer, haverá crianças e adolescentes que se tornam “ausentes”, que não aprendem, que revidam, que agriem e se agriem entre si, porque não aceitam essa relação hierárquica.

Espera-se que o próximo trem nos traga, dentre suas bagagens, modelos educacionais mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos, um modelo no qual a intencionalidade do professor desperte a reciprocidade do aluno e o conhecimento se funde num processo harmônico, resultando num casamento perfeito entre o ensino e a aprendizagem (MEIER, 2007).

Para Postman (2002), esse modelo educacional exitoso reside na existência de narrativas compartilhadas entre alunos e professores e a capacidade dessas narrativas de prover uma razão inspirada para a escolarização. Nas palavras de Durand (1996b), a necessidade de se engendrar novos mitos diretores.

Compreende-se também que as novas tecnologias, as novas mídias e as redes sociais representam, em certa medida, essa ameaça ao espaço escolar arcaico, pois se trata de um choque cultural, uma inversão rápida e inesperada aos padrões escolares que, de certo modo, destrói o espaço da escola (SIBILIA, 2012).

Porém, Postman (2002) comenta sobre o fato de alguns alunos e professores estarem “chateados com o mundo real”:

Que quer dizer isso de alguém estar chateado com o mundo real, especialmente uma pessoa tão jovem? Poderá uma incursão na Realidade Virtual curar tal problema? E se puder, quererá o nosso jovem atormentado voltar ao mundo real? Diante de um estudante que está chateado com o mundo real, não creio que possamos escapar tão

facilmente providenciando um laboratório de Física virtual. (POSTMAN, 2002, p.45).

Essa mudança incomoda os agentes educacionais e provoca um conflito geracional entre alunos e professores, uma vez que as gerações mais novas têm mais facilidade de assimilação das novas tecnologias, os alunos são “nascidos na era digital” (PALFREY; GASSER, 2011, p.11-12), ao passo que as gerações mais antigas tentam acompanhar o ritmo com que essas tecnologias evoluem.

Assim, de forma simbólica, o trem-fantasma na escola é o veículo que transporta essas novidades e os passageiros são os alunos, professores, coordenadores e diretores de escola que estão sendo assombrados. Um trem que carrega os universos míticos dos sujeitos que frequentam os parques de diversão de hoje e de ontem, que transpassa o tempo apesar dos acidentes que o assombram e busca uma plataforma de parada. Um trem que transforma o feio, o grotesco e o terrível em arte, que aproxima as pessoas, que reúne famílias, que ensina e que também aprende.

O parque, apoiado nas ideias de Argan (1992), em sua evolução histórica, tem contribuído também para a evolução das cidades. Como local de entretenimento colabora como plataforma de evoluções tecnológicas e apresentação de novas formas de diversão, lazer e fruição estética. Um local apartado da dura realidade do dia-a-dia, um local idílico, mágico e fantástico. Um ambiente simulador de novas fantasias. Esse lugar “protegido” da realidade, dos acidentes, da exposição contribuiu para o desenvolvimento dos ambientes simulados e das diversões baseadas na Realidade Virtual. Uma forma de se divertir de maneira mais livre, descompromissada e prazerosa. O parque, e principalmente os grandes parques temáticos da atualidade, bem como os jogos de videogame, assim como outras formas de entretenimento, seguem a lógica atual do consumo que estabeleceu uma nova forma de apropriação cultural e, com isso, novas formas de contato, novas formas de socialização e com novos valores.

Considerando os traços míticos das imagens coletadas – as narrativas e imagens gráficas – foi possível verificar os mitos presentes, utilizando como princípio heurístico os fundamentos da Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand (2002), uma vez que há uma continuidade entre os mitos antigos e a cultura atual, pois há uma tendência do *homo sapiens* repetir, em seus comportamentos atuais, os grandes mitos do passado. De acordo com Durand, subsistem três grandes mitos em nossa cultura: o mito de

Prometeu, fortemente ligado ao mito do progresso e que enaltece a esfera do instituído (apud MAFFESOLI, 2014); o mito de Dionísio, difundido entre as massas, valorizando o instituinte, o orgiástico e a socialidade (MAFFESOLI, 2014); e, por fim, Hermes, próprio da Pós-Modernidade, deus daqueles que congregam os contrários sem desprezá-los, que valoriza a pluralidade presente na contemporaneidade, num momento em que, embora haja um certo individualismo (LIPOVETSKY, 2005), notam-se mais presentes as experiências coletivas, de modo que os interesses individuais não se sobrepõem aos do grupo (MAFFESOLI, 2017).

A Pós-Modernidade se caracteriza por uma sinergia entre o arcaico e o desenvolvimento tecnológico, a partir do qual surgem as novas tribos, baseadas principalmente na expansão da Internet e de outras tecnologias. Para Maffesoli (2014), o “tripé pós-moderno” está na criação, na razão sensível e na progressividade. Não se trata de síntese ou equilíbrio entre o arcaico e o tecnológico, mas sim numa constante tensão, que não apresenta soluções, mas sim adequações visando a uma tentativa de homogeneização, sem anular os opostos.

E é Hermes o regente dessas comunicações que procura integrar as diferenças entre os que se comunicam ou tentam se comunicar. Hermes que, por sua própria multiplicidade, é o deus comunicador entre os homens e o Olimpo, o “três vezes grande” Hermes Trismegisto, o Exu Ioruba, o Trikster, o deus dos caminhos e da encruzilhada. É também o guia, o pastor, o que conduz e o que pode transitar tanto nos céus entre os deuses, tanto na terra entre os homens e mulheres, como também nos infernos, sendo ele o psicopompo que conduz as almas ao mundo dos mortos e também as resgata de lá. Desde o século XX, segundo Durand (2010), vimos ressurgir a figura de Hermes com essa característica de comunicador e integrador, marcando assim suas características na sociedade pós-moderna.

A partir dos fundamentos da mitodologia foi possível identificar traços míticos nas imagens analisadas e sua participação no modo de vida contemporâneo. Assim, de acordo com os pressupostos definidos por Durand, foi possível perceber as configurações míticas ou metáforas “obsessivas” presentes nas narrativas dos textos e das imagens visuais, fazendo um recenseamento das imagens simbólicas nas respectivas obras na busca das constelações de imagens, no que Durand intitula por convergência simbólica, ou seja, o agrupamento de imagens homólogas, como variações sobre um

mesmo tema. A partir daí foi possível identificar a quais regimes – diurno ou noturno – as imagens analisadas pertenciam, compreendendo sua lógica operativa, bem como a bacia semântica que estamos presenciando desde o início do século XX com a passagem para o mito de Hermes.

Das imagens analisadas fica bastante evidente a presença do Regime Noturno das imagens. O imaginário presente nos parques, na escola, nos filmes de ficção, enfim no cenário da pós-modernidade tem como grande “desejo” a simbiose, o aglutinar, o fundir, o estar junto. As soluções que vão sendo criadas, diferentemente do caráter separatório e diirético do Regime Diurno, mostram-se nitidamente interessadas na resolução por meio da conversão e do eufemismo.

A partir da análise das imagens simbólicas identificadas nas narrativas e nas imagens visuais, foi possível descrever como essas imagens contribuem na elaboração de estratégias de simbolização dos sujeitos entrevistados.

Apesar da grande quantidade de imagens que transitam na sociedade e na velocidade com que circulam, elas tendem a desaparecer rapidamente da memória coletiva. No entanto, em função de sua forte representatividade e pregnância simbólica muitas delas permanecem latentes e são facilmente invocadas.

Mas, como foi dito disse anteriormente, a degradação de alguns mitos pode estar gerando um “enfraquecimento” simbólico e a produção de estereótipos. Porém, se mesmo a imagem estereotipada possui um ancestral arquetípico e mítico, acredita-se que tenha sido possível identificá-lo entre os mitos fundantes por meio dos traços míticos.

ONDE ESSE TREM VAI PARAR?

*"O mundo inteiro é um circo
se você souber olhar para ele.
Como o sol se põe quando você está cansado
e nasce quando você levanta.
Isso é mágica de verdade.
O modo como uma folha cresce.
O canto dos pássaros.
Como o deserto fica à noite,
quando a luz da lua o envolve.
Oh, meu garoto...
isto é circo bastante para qualquer um.
Sempre que você vê um arco-íris
e seu coração se maravilha com isso.
Sempre que você pega um punhado de areia,
e não vê areia, mas sim um mistério,
uma maravilha em sua mão.
Toda vez que você para e pensa:
Estou vivo, e estar vivo é fantástico!
Sempre que algo assim acontece,
você é parte do Circo do Dr. Lao."*

*George Pal, 7 Faces of Dr. Lao*⁷⁸

O fantástico construindo pontes para a passagem...

A evolução tecnológica pode ter influenciado a transição ou mudança das imagens que compõe o imaginário das pessoas, no entanto os universos míticos permanecem os mesmos e o que se percebe é uma forte presença dos universos míticos pertencentes ao Regime Noturno das imagens. O lado fantástico e misterioso dos parques, circos, museus, cinemas, videogames e outros meios de entretenimento ainda continuam a maravilhar as pessoas, pois a vida se renova, como no Circo do Dr. Lao citado na epígrafe. Contudo, para muito além das funções recreativas, esses espaços podem também apresentar-se como grande potencial educativo, ou seja, como espaços não-formais e informais de educação.

Nesses “ambientes”, a experiência e o relato das experiências ganham uma dimensão importante. A oralidade foi, e em muitos locais ainda é, a forma efetiva e

⁷⁸ *7 Faces of Dr. Lao*. Direção: George Pal. Metro-Goldwyn-Mayer, 1964. (100 min).

genuína de transmissão de tradições e conhecimentos, principalmente por meio de contos, causos, lendas e cantigas, conectando o passado ao presente. Talvez por sentirem-se um pouco ameaçadas por essa nova forma de comunicação, em função do avanço das novas tecnologias e pela Internet, muitas comunidades discutem a importância da recuperação e da conservação da tradição oral como ferramenta de transmissão do conhecimento pelo seu forte poder educativo.

Mas, de acordo com Maffesoli (2012), a Pós-Modernidade é caracterizada por uma forte horizontalidade, na qual a comunicação tem forte expressão e o valor está nas relações de equidade, no que ele chamou de irmanação, uma horizontalidade fraterna que encontra forte apoio no desenvolvimento tecnológico.

Apesar de esforços de algumas escolas em favorecer aos alunos e professores o convívio com a Informática e outros recursos tecnológicos, essa presença tecnológica pode estar gerando, para algumas pessoas, um imaginário de ameaça no ambiente escolar. O espaço para o lúdico ainda parece restrito, nos fazendo pensar em quais seriam as formações míticas que surgem desse cenário, acreditando que muitas não chegam até a escola e, se chegam, quais seriam esses mitos?

Uma das preocupações é para que não haja uma pedagogização do lúdico, ou seja, que o lúdico perca seu lado prazeroso por estar vinculado ou sendo utilizado apenas como meio ou estratégia para o ensino.

Os interesses dos alunos, suas habilidades no uso dos atuais recursos tecnológicos, sua imaginação, seus universos míticos podem não estar sendo considerados e valorizados pela escola, nem mesmo o fato de que esses alunos aprendem e ensinam independentemente da escola. A necessidade de controle da escola pode cercear os outros tantos processos de ensino e de aprendizagem. O trem-fantasma tem invadido a escola, trazendo consigo essas assombrações. Resta-nos saber se vamos nos cobrir embaixo dos lençóis ou enfrentar esses monstros.

Um projeto educacional exitoso em sua intencionalidade deve aproveitar essa força, vontade e experiência que os jovens trazem para dentro da escola que, na forma de entretenimento e ludicidade, inegavelmente, está muito presente na vida deles. Em outras palavras, o jogo, as brincadeiras e o entretenimento poderiam contribuir de forma significativa para a aprendizagem daquilo que a escola tem como “conhecimento

formal”. A intenção da escola em transmitir seu conhecimento formal, curricular e oficial (MAFFESOLI, 2017), ao deparar-se com indivíduos que não demonstram interesse ou desejo de recebê-los, precisa ser reformulada, de modo que esse conhecimento seja valorizado a tal ponto que venha a mobilizar o indivíduo.

Faz-se necessário, portanto, valorizar o potencial educativo dos parques, brinquedos e jogos, de modo que a sociedade contribua para a potencialização, além do caráter lúdico, o educativo desses locais. E a escola, como parte importante nessas relações sociais, possa beneficiar-se desses aprendizados, trazendo para o convívio escolar os saberes adquiridos por meios não-formais e informais, enriquecendo-os ao se manifestarem na escola.

A ideia foi a de identificar, por meio da análise das narrativas e das imagens oriundas dos parques, da escola e do mundo virtual, quais os universos míticos que predominam, bem como a colaboração do lúdico e do entretenimento, e seu potencial de contribuição na formação da subjetividade e na construção da identidade. Dessa análise, verificou-se como essas informações poderiam vir a ser aproveitadas pela escola, mesmo percebendo o quanto a escola está distanciada desses discursos.

A análise do imaginário manifesto nas narrativas dos sujeitos da pesquisa permite dizer que a imagem desempenha uma importante função de simbolização. Os estudos da Teoria do Imaginário constataram a convergência simbólica que estrutura as grandes narrativas. Nessa pesquisa, além das narrativas, o corpo empírico estendido às imagens iconográficas de fotografias tiradas nos parques e de outras coletadas em diferentes fontes proporcionou a compreensão mais abrangente do estudo.

Um dos pressupostos utilizados foi que a relação do sujeito com a imagem visual e iconográfica difere da narrativa verbal, considerando que essa relação ocorre por meio de uma “afetividade”, no sentido etimológico daquilo que toca, que comove o espírito, que une o sujeito à imagem num processo de fruição estética. Já a narrativa verbal é mobilizadora das faculdades racionais.

Acredita-se, portanto, que num processo de abdução, desde a fruição estética, se atinjam níveis mais elevados de transformação do ser por meio da simbolização, proporcionando a oportunidade da formação da subjetividade e construção da própria identidade.

Escola observadora das mudanças...

O trem-fantasma, parquinhos, brinquedos, brincadeiras e outras formas de diversão e prazer, apesar de comporem o imaginário de uma sociedade característica da Modernidade, ainda que não muito distante, e de um momento histórico sem a presença das altas tecnologias da Informática, podem ainda se fazer presentes no mundo contemporâneo, de modo que as novas gerações tenham a oportunidade de vivenciar essa forma de diversão e compará-la com a diversão baseada na virtualidade presente em nossos dias.

A compreensão da linguagem estética dos parquinhos e de seus brinquedos, tendo o trem-fantasma como metáfora, favoreceu uma melhor compreensão dos recursos tecnológicos que operam nos novos brinquedos, especialmente os que se baseiam em simuladores e na Realidade Virtual, e constituíram os critérios identificados como necessários para se dimensionar o potencial que esses recursos e espaços teriam de se prestarem de forma colaborativa à educação. Há também que se considerar as funções psicológicas mobilizadas nesses tipos de diversão e as possíveis consequências nas relações sociais, no caso de uso compulsivo desses recursos tecnológicos citados ao longo deste trabalho. Observou-se ainda a necessidade de proposição de formas de reconhecimento, valorização, manutenção e divulgação dos brinquedos e brincadeiras mais tradicionais, que não se utilizam de simuladores e da Realidade Virtual, visando à valorização de um imaginário que pudesse assegurar a transmissão cultural às novas gerações.

A escola, ainda é, nas sociedades contemporâneas, a agência de educação por excelência. Apesar de toda crítica à escola pública e aos órgãos normatizadores do Estado, a escola ainda é detentora dessa função e competência. Segundo Maria do Rosário Silveira Porto (TEIXEIRA & PORTO, 1999), é o local onde “[...] convivem pessoas e grupos sociais diferentes quanto a valores, crenças, conhecimentos, expectativas, rituais, etc., portanto, onde os conflitos podem eclodir a qualquer momento.” (ibid., p.97).

Porto (TEIXEIRA & PORTO, 1999) reforça ainda a ideia de escola, enquanto instituição burocrática, por sua função altamente burocratizada, que atua num nível racional, da cultura patente, dos códigos, das formações discursivas e das normas de

funcionamento. Tal como Maffesoli (2017), identifica por cultura oficial a que reforça um imaginário da ordem que valoriza o alinhamento institucional, a tecnoestrutura, a mentalidade de aceitação e adaptação às normas. “Nessa perspectiva, os indivíduos são considerados como constituintes de um coletivo homogêneo, cuja função é garantir o funcionamento perfeitamente azeitado da engrenagem administrativa.” (ibid, p.98).

Mas, ainda segundo a autora, os regimentos, as resoluções, as regras e os estatutos que norteiam a gestão escolar e que pretendem instaurar uma ação homogeneizadora, devido à diversidade sociocultural dos grupos que frequentam as escolas, portando crenças, saberes, expectativas, sonhos, fantasias, são vivenciados de maneira diversa, ou seja, reinterpretados, relativizados e adaptados às condições concretas de cada qual. “Assim a dinâmica escolar expressa-se na dialética entre as necessidades: manter a identidade enquanto instituição social (garantida pelo cumprimento de normas comuns) e conservar a diferença (conseguida pela relativização, contestação ou transgressão das mesmas).” (ibid, p.98). A essa segunda necessidade indicada por Porto, o autor Maffesoli (2017) intitula por “cultura oficiosa”.

Dentre os vários espaços sociais, a escola poderia ser um local privilegiado para a observação e a identificação dessas mudanças, no entanto, percebe-se que a maioria delas também não têm conseguido acompanhar no mesmo ritmo essas transformações. Elas precisam de uma “grande narrativa”, de um mito para conseguirem dar as seguintes respostas: Por que elas existem? Para que elas existem?

Um dos pressupostos baseou-se na compreensão de que espaços como os parques proporcionam o desenvolvimento de formas diferenciadas de educabilidade. Ou seja, locais como os parquinhos, onde as pessoas se reúnem e as aprendizagens, as emoções e os sentimentos são desenvolvidos de forma coletiva e significativa. Já nos brinquedos computadorizados, baseados na simulação e na Realidade Virtual, quase sempre essas aprendizagens são desenvolvidas solitariamente, embora não se possa afirmar que sejam menos ricas ou menos fantásticas que as desenvolvidas coletivamente.

A sala de aula traz as teorias acadêmicas, enquanto os espaços fora da escola trazem o conhecimento prático, do convívio social, por isso é interessante e necessário que haja o fomento às atividades fora de sala de aula, por caracterizar a construção de conhecimentos de forma aberta, complexa e interconectada com a realidade. Assim, as

aulas de campo, as visitas técnicas e as visitas guiadas consistem numa forma de aproximação entre a teoria e a prática.

Por meio da apropriação dos espaços não-formais, produz-se a socialização do respeito mútuo e o reconhecimento de diversas culturas numa postura identitária que valoriza o coletivo, as regras e as condutas éticas socialmente constituídas e validadas. Cria-se uma aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, não somente para o trabalho, mas para a atuação em sociedade através da organização de objetivos comunitários e da resolução de conflitos oriundos desse meio.

Dentre os objetivos das aulas fora da escola estão o de levar os alunos a perceberem as relações entre os conteúdos teóricos e a prática; de interagir criativamente nos contextos técnico-produtivos; de estimular a pesquisa e a produção científica; de oportunizar uma visão sistêmica do aluno ou da realidade, através de habilidades de análise crítica; de aprofundar o conhecimento profissional; e de sistematizar o conhecimento construído.

Essa apropriação, ou melhor, essa aprendizagem em espaços não-formais, como por exemplo nos parques e, mais precisamente no trem-fantasma, pode ser verificada a partir dos depoimentos de alunos e professores. Conhecimentos intangíveis como a melhoria nas relações entre os alunos, o respeito às diferenças sociais e culturais, a regulação do medo, a relação entre o terror da ficção e as ameaças reais de violência e morte, entre outras relações, podem ser observadas nos depoimentos a seguir:

Tenho medo de perder as pessoas, medo da morte. Não tenho medo do sobrenatural porque não acredito. As notícias sobre terrorismo, destruição da natureza, assassinatos me causam tristeza e insegurança (Aluna “A”, 14 anos).

As histórias de terror ou o trem-fantasma não me causam medo, porque não acredito nesse tipo de terror. Tenho medo de coisas reais, como afogamento, situações que ameaçam a vida (Aluna “G”, 16 anos).

Apesar da negação do medo que o trem-fantasma pudesse imprimir aos jovens durante a diversão, ele surge enquanto imagem da representação dos medos reais e ameaçadores. No entanto, apesar das suposições, os jovens entrevistados não se definiram como solitários ao jogarem videogames ou participarem em diversões de Realidade Virtual. O que disseram é que muitos jogos têm participação *online* de vários jogadores e faz com que “você saiba que não está sozinho”. Muitas vezes, ao contrário,

é necessário estar sozinho, ao invés de jogar em dupla, porque nesses casos você precisa saber qual é a sua capacidade, sua destreza em cumprir as missões e passar de fases, no caso de videogames.

Nos jogos online, para cumprir as missões e passar de fases, é melhor estar sozinho para ter a sensação de capacidade (Aluno “V”, 17 anos).

Não há dúvidas que a revolução digital transformará não só as maneiras de formação e manutenção das relações privadas, mas também os caminhos da formação da vontade política (HONNETH, 2013). O acesso à Internet e a outros recursos virtuais coloca o indivíduo em condições de ampliar os limites espaciais de suas interações e de acelerá-las e, certamente, é tarefa do ensino escolar preparar técnica e socialmente os alunos e professores para o uso dessas novas mídias. No entanto, faz-se necessário um acompanhamento por parte dos educadores sobre os temas e conhecimentos digitalmente disseminados, nos quais se encontram, além dos potenciais, também os limites e as ameaças dessas novas mídias.

E o que a pedagogia do imaginário nos ensina? Qual é a pedagogia dos monstros?

Os monstros, como produtos de nossa criação, existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser. Assim, entre esses dois polos, ou seja, entre uma possibilidade negativa e um acaso possível, tentamos situar nossa humanidade. Mas, cotidianamente, experimentamos os limites de nossa humanidade, ou seja, até onde podemos ir em nossa deformação e ainda permanecermos como homens e não passemos a ser monstros?

O monstro é produto da relação daquilo que deve ser mantido à distância, por exemplo: as divindades e os homens, a natureza e os homens. José Gil (1994) explica o surgimento desses monstros em relação ao período histórico e social:

É ao que se assiste na aurora da Renascença quando a crença nas raças declina ao misturar-se com o interesse nascente pelos corpos humanos monstruosos: nascem porcos com cabeça humana (Sébastien Brandt), homens com asas ou com cabeça de elefante (Aldrovandi). Certos traços das raças rebatem-se sobre os indivíduos que passam a possuir as características daquelas, o que corresponde a uma presença mais forte (do que a normal) da divindade na natureza. A Idade Média tarda a passar: na iconografia, o desaparecimento das raças monstruosas faz-se progressivamente, como se à difícil transformação da humanidade do homem devesse corresponder uma igual dificuldade

no seu referente inverso (GIL, 1994, p.135-143 in SILVA, 2000, p.171-172).

Essa nova forma para essa nova humanidade exige um tempo de maturação de transição, pois nos períodos transitórios, de intensa mudança cultural, é onde surgem as mais variadas aberrações.

O monstro é senão a desfiguração do “eu mesmo” no outro. É o “eu mesmo” transformado em “quase outro”. O processo de criação do corpo é uma demência do corpo, uma loucura da carne. O que é que se pensa quando se cria uma monstruosidade? Qual é sua função simbólica?

Definimos uma lógica a partir das crenças nos monstros, entre o simbólico e o real, que vemos aplicada a propósito das raças fabulosas da Idade Média e da união da alma e do corpo em Descartes. O monstro é pensado como uma aberração da “realidade” (a monstruosidade é um excesso de realidade) a fim de induzir, por oposição, a crença na “necessidade da existência” da normalidade humana (ibid, p.174-175).

Assim, o monstro existe para expor ao homem que o real humano é racional e, ao se delimitar uma zona de crença da razão, os monstros escondem quais são essas fronteiras. Para além dos limites é onde há a demência e a desordem, um mundo sem leis, um mundo monstruoso. E o que faz do monstro uma atração de nossa imaginação é o fato de ele se situar numa fronteira indecisa entre a humanidade e a não-humanidade. O monstro revela como, potencialmente, a humanidade do homem, configurada no corpo normal, contém o germe da sua inumanidade. E José Gil acrescenta:

Qualquer coisa em nós, no mais íntimo de nós — no nosso corpo, na nossa alma, no nosso ser — nos ameaça de dissolução e caos. Qualquer coisa de imprevisível e pavoroso, de certo modo pior do que uma doença e do que a morte (pois é não-forma, não-vida na vida), permanece escondido, mas pronto a manifestar-se (ibid, p.176-177).

Essa fronteira, para além da qual se desintegra nossa identidade humana, está traçada dentro de nós, mas não sabemos onde ela está. Eis o papel da educação: para a construção da identidade não se trata de bloquear, mas ao contrário, de se poder experimentar, ultrapassando de forma consciente os limites. A força e vigor de uma cultura se medem pela sua aptidão em transformar-se, pela sua plasticidade e por sua capacidade de aderência ao devir, criando condições para provocar as mudanças internas a fim de incorporar as influências externas. A escola, assim entendida, estaria em condições de auxiliar nossos jovens nesses períodos de mudanças culturais geradas

pela presença das novas tecnologias e, como se percebe, elas têm impactado as formas de relacionamento. A escola pode ser espaço de regulação do devir, um espaço para as experimentações, um espaço para o exercício comprometido com a formação da identidade humana, que sobressai das adversidades que nos impulsionam para além das fronteiras da monstruosidade.

As formas de como se dará essa construção ainda são sabemos, pertence ao devir. No entanto, desde sempre a escola tem sido o local privilegiado da educabilidade. Como disse Postman em trecho já citado anteriormente: “[...] a educação pública não serve a um público. Ela cria um público.” (POSTMAN, 2002, p.25) E criando o público certo ela concorre para o fortalecimento da base espiritual da nação e uma das maneiras de construir isso é por meio das construções conjuntas e coletivas de grandes narrativas, grandes mitos que tenham condições de prover a inspiração de todos para a escolarização.

Uma forma de educação pautada em princípios de compaixão, cordialidade e reciprocidade favoreceria a construção coletiva do conhecimento, fazendo uso de forma mais produtiva dos recursos tecnológicos. Uma proposta pedagógica que tivesse por fim integrar toda a comunidade escolar por meio desses novos avanços tecnológicos, mas focada na construção coletiva do conhecimento, poderia render produtivos frutos, principalmente nos alunos:

Quanto mais fortemente eles forem tratados como membros de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente deve se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo. (HONNETH, 2013, p.560).

Outra observação é de que, nos parquinhos, cada um vivencia, diferentemente uns dos outros, emoções, angústias, medos, gozos etc., ainda que individualmente, mas compartilhando com os demais esses sentimentos. Segundo a Teoria do Imaginário se processam aí dois contextos diferentes e, provavelmente, acionando também dois imaginários recursivos (MORIN, 2000): um Noturno, em que, embora individualmente, a pessoa encontra-se inserida em seu grupo social; e outro, Diurno, em que cada qual, individualmente, enfrenta o monstro – o herói solitário que só depende de suas próprias armas – o sujeito esquizoide (DURAND, 2002). Como os grupos socioculturais organizam seus comportamentos e educam por meio de sistema simbólico e,

consequentemente, das práticas simbólicas a elas relacionadas, portanto, por meio do universo imaginário, entende-se que este universo se constitui num “conceito mais largo de educação”, quer seja ele formal, não-formal ou informal, como prática simbólica basal de sutura das demais práticas simbólicas, compreendendo então a educação no conceito proposto por José Carlos de Paula Carvalho (2010, p.68).

A escola precisa estar atenta a essas mudanças comportamentais que se refletem nos campos cognitivo, afetivo e profissional, e que comprometem a qualidade de vida dos alunos e também de professores. Muitos pais desconhecem ou negligenciam a possibilidade do transtorno de ansiedade social. Transtorno esse que pode começar na infância, arrastar-se pela adolescência e atingir a vida adulta. A presença efetiva da família no acompanhamento da vida escolar auxilia a escola na percepção dos desvios e promove o encaminhamento para tratamentos específicos.

A educação baseada em jogos digitais e apoiada em outros recursos tecnológicos, principalmente os de imagem e som, são um bom exemplo de como a tecnologia pode estar a serviço do ensino e da aprendizagem, tanto na escola como fora dela. Muitas das melhores experiências de aprendizado ocorrem quando os estudantes estão envolvidos em atividades lúdicas e, nesse contexto, a Realidade Virtual vem conquistando um campo com bastante notoriedade, pois, por meio de experiências de imersão, têm a capacidade de influenciar abordagens que rompem com os modelos tradicionais da educação.

De acordo com alguns fabricantes de jogos de Realidade Virtual, o desafio chave consiste em transformar o fator motivacional em engajamento, ou seja, tornar os aspectos encontrados nos modelos presentes durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Para isso se faz necessário identificar as vantagens no uso de Realidade Virtual a fim de tornar a experiência única e efetiva por meio da imersão, além da necessidade de melhorias no formato de interação com que o aluno faz hoje. O crescente número de projetos e pesquisas relacionados à interação e aplicação de Realidade Virtual na sociedade aponta para um futuro promissor no qual o uso desse recurso irá melhorar diversas áreas, inclusive, a educação.

Porém, há que avançar com certa parcimônia nessa devoção ao deus da Tecnologia, principalmente no que se refere à escola. Postman (2012) é um desses críticos e ele cita uma fala da Dra. Diane Ravich, ex-assessora do Ministério da

Educação dos Estados Unidos, ilustrando essa “empolgação” às soluções milagrosas da adoção de novas tecnologias na escola:

Neste novo mundo de abundância pedagógica, crianças e adultos poderão clicar um programa na televisão de casa para aprender o que desejam saber, quando quiserem. Se a pequena Eva não consegue dormir, pode, em vez disso, aprender álgebra. Em seu posto de aprendizado em casa ela sintoniza uma série de problemas interessantes que são apresentados num meio interativo, muito parecido com o dos videogames... O garoto John pode decidir que quer aprender a história do Japão moderno, o que ele pode fazer clicando sobre o assunto as maiores sumidades e professores, que não só usarão gráficos e ilustrações deslumbrantes como ainda narrarão um vídeo histórico que lhe excitará a curiosidade e a imaginação. (POSTMAN, 2012, p.44).

Para Postman, visões como essa da Dra. Ravich demonstram um grau de irrealidade. “Então a pequena Eva não consegue dormir e resolve aprender um pouco de álgebra!?! De onde vem a pequena Eva, de Marte?” (ibid, p.44). Ele segue em sua crítica, satirizando que, do que trata a Dra. Ravich não é de uma nova tecnologia, mas sim de uma nova espécie de criança, que ainda não foi vista em nossas escolas.

Não há dúvidas de que as novas tecnologias venham a nos empolgar, seduzir e fazer promessas de soluções imediatas, que gerem novos tipos de pessoas e novas necessidades, no entanto esse entusiasmo determinista não auxilia o processo de mudança, pois está longe da realidade das escolas. Há que avançar com cautela, principalmente os dirigentes institucionais. O papel que a nova tecnologia deve desempenhar nas escolas ou em qualquer outro lugar é algo que precisa ser discutido sem fantasias. O computador, a Internet, o celular têm acrescentado características importantes à cultura e, claro, tem alterado os hábitos e costumes. Porém, do mesmo modo das tecnologias do passado, são transações que acrescentam, mas também que nos debitam. As tecnologias trazem benfeitorias e ao mesmo tempo consequências danosas. Postman (2012) preocupado com o ambiente escolar alerta para essas mudanças:

Irá a velocidade de resposta se tornar, mais do que nunca, uma qualidade definidora da inteligência? Se, de fato, a ideia de escola for espetacularmente alterada, que modalidades de aprendizagem serão desprezadas, talvez impossibilitadas? Será a Realidade Virtual uma nova forma de terapia? Se for, quais são seus perigos? (POSTMAN, 2012, p.46).

O computador e a Internet permitem que a informação seja elevada ao ponto mais alto dos interesses, mas a questão de tratar a informação como um bem supremo e

que todos precisam ter acesso a cada vez mais informação, de forma mais veloz e de maneiras cada vez mais diversas, foi uma das necessidades do século XIX. Nesse período todo até aqui houve mais informação disponível fora da escola do que dentro dela. E isso não tornou as escolas obsoletas até então e nem as tornará, porque a função da escola não é apenas essa de transmitir informações em volume e velocidade cada vez maiores. Repetindo, mais uma vez, a fala de Postman (2012): “[...] os problemas que as escolas não podem solucionar sem os computadores não poderão solucionar com eles” (ibid, p.49).

À guisa de conclusão: a escola como espaço para novas formas de socialização...

Aventurar-se no trem-fantasma, do latim *adventura* “as coisas a devir”, não se trata, como vimos anteriormente, um lançar-se ao perigo do desconhecido, mas sim lançar-se em uma experiência do medo que pode ser controlado, de uma quase certeza de que não serão violados os limites que poderiam ameaçar a integridade de nosso corpo, de nosso espírito e de corromper nossa alma e, o que talvez seja mais significativo nessa “*adventura*”, nesse devir, seja a segurança de saber que ao final de mais uma viagem a luz sempre triunfará sobre as trevas, que temos sempre a certeza da libertação no fim do trajeto, no fim do trilho.

E assim, verificamos que os nossos pressupostos iniciais são válidos. Que a escola, local privilegiado de socialização e ressocialização, onde, por exemplo, o transtorno de ansiedade social mais se manifesta, quer seja na infância ou na adolescência. Assim como os monstros do trem-fantasma, os excessos causados pelas incursões abusivas no ciberespaço, quer seja em equipamentos domésticos, em casas especializadas de jogos eletrônicos – *lan houses* – em *smartphones*, *tablets*, ou ainda extra-muros escolares, poderão desencadear um conjunto de reações nas crianças e adolescentes, principalmente no período em que estão na escola. Assim, entende-se que seja importante que a escola acompanhe e encaminhe essas questões às autoridades competentes.

A sociedade pós-moderna, em sua trajetória acelerada, nos fornece inúmeras oportunidades de consumo em ritmos desenfreados e desgovernados e, dentre elas, as possibilidades de soluções eletrônicas e virtuais que têm gerado, além de um conjunto de plenas satisfações, também outras formas de angústias no ser humano. Faz-se necessário uma re-equilibração do sujeito e, segundo DURAND (1993), esse equilíbrio se dará na equilibrção entre os regimes Diurno e Noturno da imagem. Essas novas tecnologias proporcionam a oportunidade de criação de novas imagens, potencializando a ampliação do repertório cultural e do museu do imaginário. Mas novas tecnologias podem também estar potencializando essas angústias, pois, de forma generalizada, em qualquer lugar e com preços cada vez mais acessíveis, é possível se ter variadas formas de pseudo-satisfação. As consequências desse fenômeno ainda não são totalmente conhecidas, mas podem ser potencialmente geradoras de novas formas de perversões, outras formas de violência, de esquizofrenias e até de suicídios. É o trem-fantasma mostrando sua face mais horrível, exibindo todos os seus monstros e fantasmas.

Do mesmo modo que a nossa civilização tecnocrata e planetária autoriza paradoxalmente o Museu Imaginário, também permite um inventário geral dos recursos imaginários, uma arquetipologia geral. Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade. Não só nos é possível reeducar a imaginação no plano do traumatismo individual como o tenta a “realização simbólica”, não só pode corrigir individualmente o déficit imaginário, causador de angústia, pela psicoterapia que utiliza o “sonho acordado”, como também as técnicas ditas “de ação psicológica”, as experiências sociodramáticas esboçam uma pedagogia da imaginação que a educação deve ter em conta para o bem e para o mal. (DURAND, 2002, p.430-431).

Durand (2002) diz que, no passado, os sistemas religiosos tinham o papel de conservar os regimes simbólicos e as correntes míticas e hoje todo o repertório dessa fantástica formada pelos símbolos é disseminada por meio das belas-artes às elites e por meio da imprensa, do cinema e outras mídias para a população em massa. Ele defende a necessidade de uma Pedagogia que possa dar conta dessa necessidade de imagens e de sonhos das pessoas. O homem contemporâneo, obcecado pelo trabalho, tem tido seu direito “ao luxo noturno da fantasia” usurpado (ibid, p.431).

Para Durand, um modelo pedagógico que reabilite o Imaginário deve ser pautado na reabilitação do estudo da retórica e de dar o status devido aos estudos literários e artísticos, não os tratando apenas em seus aspectos históricos, mas sim dando o destaque à obra de arte em seu aspecto antropológico, dando-lhe o devido lugar no

museu das culturas que é “o hormônio e suporte da esperança humana” (ibid, p.431). E ele continua defendendo:

Além disso, ao lado da epistemologia invasora e das filosofias da lógica, teria lugar o ensino da arquetipologia; ao lado das especulações sobre o objeto e a objetividade, a expressão e a comunicação das almas (ibid, p.431).

A antropologia, por remeter diretamente a um humanismo que por sua vocação ontológica se manifesta por meio da imaginação e de suas obras, permite uma pedagogia mais pertinente ao modelo educacional que imaginamos ser solucionador das dificuldades apresentadas pelas escolas.

Durand explica que iniciou a organização das estruturas antropológicas do imaginário partindo da metodologia dos dados da reflexologia e culmina nas considerações pedagógicas dos dados da retórica. É por meio da retórica, termo último do trajeto antropológico, que se estende o domínio do imaginário. O imaginário constitui a essência do espírito, “o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte.” (ibid, p.432).

Os esquemas, arquétipos e símbolos, organizados nos regimes diurno e noturno e suas subestruturas, categorias que integram a isotopia das imagens e a constituição de constelações e narrativas míticas, trazem a compreensão da atipicalidade cultural e psicológica dos regimes da imagem e suas categorias fantásticas, revelando que:

Os recursos das diversas modalidades do imaginário e dos estilos expressivos da imagem são orientados pela preocupação única de fazer **“passar” o tempo**, por meio da forma espacial, do domínio do destino fatal, porque integralmente objetivo, ao da **vitória ontológica** (ibid, p.432, *grifo nosso*).

Postman (2012) diz que os problemas que as escolas não podem solucionar sem os computadores não poderão solucionar com eles, dentre eles a tarefa tradicional de ensinar as crianças e adolescentes a se comportarem em grupos, pois “não se pode levar uma vida democrática – na verdade, civilizada – a menos que as pessoas aprendam a viver de maneira disciplinada como partes de um grupo” (POSTMAN, 2012, p.49).

Resgatando nossos pressupostos, a escola pode se fazer valer do ideal de que os indivíduos devem aprender num ambiente em que as necessidades individuais estejam subordinadas aos interesses do grupo e que “a sala de aula destine-se a domar o ego,

ligar o indivíduo a outros, demonstrar o valor e a necessidade de coesão do grupo” (ibid, p.49).

Na mesma linha de pensamento de Durand, Neil Postman observa a importância que os sistemas religiosos tinham de conservar os regimes simbólicos e as correntes míticas por meio das artes:

[...] grande parte de nossa pintura, música, arquitetura, literatura e ciência está entrelaçada com a religião. É, portanto, impossível (impossível por definição) que alguém se considere educado sem ter conhecimento algum do papel representado pela religião na formação da cultura. Outra razão é que as grandes religiões são, afinal, as narrativas de como diferentes pessoas de diferentes épocas e lugares tentaram alcançar um sentimento de transcendência (POSTMAN, 2002, p.149).

Assim como a preocupação de Balandier (1999), Postman acredita na necessidade das grandes narrativas para a retomada do vigor da escolarização:

Nada poderia estar mais distante do meu espírito do que supor que os estudos comparativos de religião visam a “demolição da narrativa” ou mesmo, aliás, um cinismo superficial. A ideia é mostrar que diferentes pessoas contaram histórias diferentes; que, em várias ocasiões, algumas se apropriaram de elementos das narrativas das outras; que é crucial tratar com respeito as narrativas alheias; e que, em última análise, todas essas narrativas têm um propósito semelhante. Será insultuoso revelar que os judeus emprestaram dos egípcios? Os cristãos dos judeus? Os muçumanos dos cristãos e dos judeus? Haverá cinismo em revelar que divindades indígenas americanas têm um relacionamento especial com a terra e o céu, não encontrado em religiões ocidentais, mas semelhante sob vários aspectos às antigas divindades gregas? (ibid, p.150).

O trem-fantasma e seu caráter atemporal carrega em seus vagões a intolerância que tem sido um grande fator de geração de violências e criadora de muitos monstros. Há muitos estudantes que acreditam não só que apenas a sua narrativa é verdadeira, como também que todas as outras são falsas. É preciso que sejam apresentadas aos alunos essas grandes narrativas.

Durand defende um modelo pedagógico que reabilite o Imaginário pautado na valorização do estudo da retórica, dos estudos literários e artísticos, com destaque à obra de arte em seu aspecto antropológico. E a proposta educacional de Postman se assemelha ao modelo de Durand;

Nem as pessoas vão aos museus e teatros e leem romances e poesia para se instruírem sobre a natureza cosmopolita da criação artística. Fazem essas coisas para nutrir suas almas. A arte, já se disse, é a

linguagem do coração, e se nós damos aulas sobre música, pintura, arquitetura e literatura nas escolas, devemos estar fazendo isso para ajudar a juventude a entender aquela linguagem, de modo que ela penetre em seus corações (ibid, p.158).

Por meio do ensino das artes, por exemplo, é possível mostrar aos alunos, de forma bastante significativa, que há uma unidade e continuidade na experiência humana, pois desde bem antes da invenção da escrita os homens já manifestavam suas emoções, aflições, temores e exaltações na forma gráfica. A experiência dos alunos com os processos não-formais de aprendizagem, quais sejam: as imersões em museus, galerias de arte, teatros, cinemas entre outros, bem como em processos informais, por meio da navegação pela Internet em sites de museus, galerias, *home page* de artistas etc., criam condições para um tipo de aprendizado fundamental: “o que significa ser um ser humano?”

No entanto, nem todos os corações de nossos alunos estão preparados para a variedade de linguagens que a arte comunica. É necessário que se desenvolva uma aprendizagem estética de nossos jovens para que possam usufruir de maior fruição no contato com as artes. Diante da indústria cultural e da popularização da cultura de massa, nossos estudantes têm tido contínuo acesso às artes populares de seu tempo. Não há dúvidas de que sua receptividade às formas populares de arte está bem desenvolvida e lhe é apropriada. No entanto, sua capacidade de responder com imaginação cultivada às formas tradicionais ou clássicas de arte está severamente limitada.

Não se trata de inibir ou discriminar as manifestações de arte popular, mas sim de criar mecanismos, por meio da educação estética, para que elas não sejam absolutas e monopolizem os corações e almas dos alunos. É preciso que seja elevada a capacidade de vida sensível para usufruir das representações artísticas, bem como ampliar seus repertórios para a compreensão das metáforas da vida, principalmente as que se manifestam pelas artes:

[...] poetas usam metáforas para nos ajudar a ver e sentir. Mas assim também fazem biólogos, físicos, historiadores, linguistas e quem mais estiver tentando dizer alguma coisa sobre o mundo. Uma metáfora não é um ornamento. É um órgão de percepção. Por meio de metáforas vemos o mundo como uma coisa ou outra. A luz é uma onda ou uma partícula? As moléculas são como bolas de bilhar ou campos de força? A história se desenrola de acordo com algumas instruções da natureza ou segundo um plano divino? Uma obra literária é como o projeto do arquiteto ou um mistério por solucionar? (ibid, p.169).

As pistas de Postman dão-nos os caminhos para a criação de um modelo educacional que dê conta da necessidade alertada por Durand de uma Pedagogia do Imaginário. Na construção da linguagem humana, o estudo e exercício das definições, a ciência da elaboração de perguntas e a valorização das metáforas constituem fatores poderosos para a construção de uma visão mais holística. Esses elementos precisam ter prioridade na escola para que a produção de nosso mundo seja feita por meio da linguagem, como potencial narrativa de poder, durabilidade e inspiração.

Assim, nosso trem, como o trem de Milton Nascimento e Fernando Brant “[...] O trem que chega é o mesmo trem da partida [...]”⁷⁹, pois vimos que os temores, o medo pelo desconhecido passarão, do mesmo jeito que chegam, se vão e se dissipam “são só dois lados da mesma viagem”. A esperança que nos traz o Imaginário e sua Pedagogia, a partir das contribuições de Durand nos permite reconhecermo-nos como humanos e atribuímos sentido às coisas e ao mundo. Somente uma pedagogia que valorize o imaginário como veículo para a aprendizagem, poderá efetivamente se apropriar do seu sentido original de construção da cultura por meio da educação e das artes. Tendo como fio condutor a interrogação sobre a possibilidade de se ensinar alguém a se comportar imaginativamente, a pedagogia do imaginário estabelece-se como metáfora do processo de humanização por meio da função imaginante (TEIXEIRA, 2006).

E assim, pensando: lá vai o trem: “[...] Lá vai o trem sem destino / Pro dia novo encontrar / Correndo vai pela terra / Vai pela serra / Vai pelo mar / Cantando pela serra o luar / Correndo entre as estrelas a voar [...]”⁸⁰, pois o trem que já não precisa mais ser o trem-fantasma, mas um trem que leve nossos fantasmas, nossos monstros, nossos medos, nossas inseguranças e que retorne com esperança de renovação e mudança.

⁷⁹ NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Encontros e despedidas. In.: Encontros e despedidas. Rio de Janeiro: Philips, 1985. Faixa 1, lado B.

⁸⁰ VILLA-LOBOS, Heitor; GULLAR, Ferreira. Trenzinho caipira. In.: Bachianas brasileiras Nº 2. Rio de Janeiro, 1930.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERGHINI, Douglas. **Parques itinerantes não têm legislação específica**. Disponível em: http://www.cbmr.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=807&catid=6&Itemid=29>. Acesso em: 27 mar. 2011.

ALMEIDA, O. P.; DRATCU, L.; LARANJEIRA, R. **Manual de psiquiatria**. São Paulo: Guanabara Koogan, 1996.

ALMEIDA, Rogério. **As máscaras de Hermes**: uma mitanálise do pós-moderno, p.55-77. In ARAÚJO, A. F; GOMES, Eunice; ALMEIDA, R. O mito revivido: a mitanálise como método de investigação do imaginário. São Paulo: Laços Editora, 2014.

ALVARENGA, Maria Zélia de (org). **Mitologia simbólica**: estruturas de psique e regências míticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **O sentido dos outros**: atualidade da antropologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Lautréamont**. Lisboa: Litoral Edições, 1989.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A água e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A terra e o devaneio da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BALANDIER, Georges. **O Dédalo**: para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BARROS, Manuel de. **Poesia completa**. 2. ed. São Paulo: Leya Brasil, 2013.

BATAILLE, George. **O erotismo**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BAUDELAIRE, Charles. **Les fleurs du mal**. Paris: Pocket, 1989.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Portugal: Relógio d'Água, 1991.

_____. **Tela total**. Porto Alegre, Sulina, 1999.

_____. **The spirit of terrorism and requiem for the Twin Towers**. London: Verso, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Antigo, 2001.

_____. **A amizade Facebook**. Café filosófico. São Paulo, TV Cultura, 23 de julho de 2011. Programa de TV. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/wp/evento/cafe-filosofico-cpfl-programacao-a-definir-2012-06-03/>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Petrópolis: Vozes, 1993.

BEIGUELMAN, Giselle. **Arte pós-virtual**: criação e agenciamento no tempo da Internet das Coisas e da próxima natureza. In: PESSOA, Fernando (org). Cyber-arte-cultura. Vila Velha (ES): Museu Vale, 2013.

_____. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6993/giselle-beiguelman>>. Acesso em: 16 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, Helga Maria Saboia. **A Constituição de Cádiz de 1812**. Revista de informação legislativa, Brasília, Ano 50, n. 198, abr./jun. 2013, p.89-112. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/198/ril_v50_n198_p89.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BORBA, Camile Fernandes; JARDIM, Jéssica Cristina dos Santos. **Tradução do ensaio “Passo a passo mitocrítico”, de Gilbert Durand**. Revista Ao pé da letra, Recife – v. 14.2, 2012, p.129-147.

BORGES, Paulo Rogério. **Juro e prometo guardar no mais profundo silêncio tudo o quanto aqui se passou**: o papel iniciático da maçonaria na formação moral e intelectual do homem in XVI Ciclo de estudos do imaginário: imaginário e dinâmicas do segredo. Recife: UFPE, 2011.

_____. **O declínio dos ritos de passagem e suas consequências para os jovens nas sociedades contemporâneas**. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2013.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **A leitura da geração dos 2000**. Jornal da USP – Artigos, 21 mai. 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/a-leitura-da-geracao-dos-2000/>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRAMANTE, Antônio Carlos. **Lazer**: concepções e significados. Belo Horizonte: Licere, v.1, n.1, p.09-17, 1998.

BRASIL, André [et al] orgs. **Cultura em fluxo**: novas mediações em rede. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

CAISSE D'ÉPARGNE DE LA IMMACULADA DE ARAGÓN. **Goya: quel courage!** Zaragoza-ES: Caja de Ahorros de La Imaculada, 1997.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus: mitologia primitiva**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 1992.

_____. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 1997a.

_____. **O voo do pássaro selvagem: ensaios sobre a universalidade dos mitos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997b.

_____. **O poder do mito**. 27. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CHAGAS, Artur Alves de Oliveira. **O transbordamento do lúdico e da biopolítica em jogos Massive Multiplayer Online: um estudo sobre World of Warcraft**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2010. 153 p.

CHAUÍ, Marilena. **Espaço, tempo e o mundo virtual**. Café filosófico. São Paulo, TV Cultura, 02 de setembro de 2010. Programa de TV. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/wp/2010/09/03/cafe-filosofico-cpfl-especial-%E2%80%93-a-contracao-do-tempo-e-o-espaco-do-espetaculo-%E2%80%93-marilena-chau-i-e-olgaria-matos/>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DURAND, Gilbert. **L'imagination symbolique**. 3. ed. Paris : Presses Universitaires de France, 1976.

_____. **Science de l'homme et tradition.** Paris: Berg International, 1979.

_____. **Mito, símbolo e mitodologia.** Lisboa: Presença, 1982.

_____. **Mito e sociedade:** a mitanálise e a sociologia das profundidades. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.

_____. **Figures mythiques et visages de l'oeuvre:** de la mythocritique à la mythanalyse. Paris : Dunod, 1992.

_____. **A imaginação simbólica.** 6. ed. Lisboa : Edições 70, 1993.

_____. **Champs de l'imaginaire.** Grenoble: Ellug, 1996a.

_____. **Campos do imaginário.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário:** ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004a.

_____. **O retorno do mito:** introdução à mitodologia. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 23, abril 2004b.

_____. **La sortie du XX^e siècle:** Introduction à la mythodologie ; Figures mythiques et visages de l'oeuvre ; L'âme tigrée ; Un comte sous l'acacia. Paris: CNRS Éditions, 2010.

DURAND, Yves. **L' exploration de l' imaginaire:** introduction à la modélisation des univers mythiques. Paris, Bibliotheque de L' Imaginaire, 1988. In PITTA, Danielle P. R. Padronização do teste AT.9. Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

ECO, Umberto (org.). **História da feiura.** Rio de Janeiro: Record, 2014.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Francisco; MESSINA, J.; RIGOLINI, J.; LÓPEZ-CALVA, L.; LUGO, M.; e VAKIS, R. **Mobilidade econômica e a ascensão da classe média latino-americana: Visão geral**. Washington, DC: World Bank, 2013. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/LACEXT/Resources/MiddClass_portugues.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERTITTA, George. **Nova York celebra abertura do Luna Park em Coney Island**. Revista Fator Brasil, 03/06/2010. Disponível em: <http://www.revistafator.com.br/ver_noticia.php?not=119648>. Acesso em: 03 jun. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCE, Anatole. **Le jardin d'Épicure**. 6 ed. Paris: Calmann Lévy, 1895.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. In: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suíça), 18 a 22 out. 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Forma_2005.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

GALLO, Ivone. **Punk: cultura e arte**. In Varia Historia, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.747-770, jul/dez 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIBSON, William. **Neuromancer**. 4 ed. São Paulo: Aleph, 2008.

GRANDES Cursos Cultura na TV – Literatura Grega Antiga – **Apolo e Dionísio**. Direção: Norma Freire. Produção: Renato Alonso. Intérpretes: Antônio Rodrigues Medina: TV Cultura, 2002. Fita cassete, (40 min).

HONNETH, Axel. **Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política**. Civitas - Revista de Ciências Sociais, vol. 13, núm. 3, setembro-dezembro, 2013, p.544-562. Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74229986010>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

HOPI HARI. **A história do Hopi Hari**. Disponível em: <<http://www.hopihari.com.br/institucional/default.aspx>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: tradução do prefácio de Cromwell. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernidade e sociedade de consumo**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, nº 12, p.16-26, jun. 1985. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/46/20080623_pos_Modernidade.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: ensaio sobre as doenças mentais. Campinas: Papirus, 1993.

KAYSER, Wolfgang. **O Grotesco**: configuração na pintura e na literatura. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KIRNER, C; PINHO, M.S. **Introdução à realidade virtual**. Livro do Mini-curso, 1º Workshop de realidade virtual. São Carlos-SP: 9-12 de Novembro de 1997. Disponível em: <<http://www.ckirner.com/download/tutoriais/rv-wrv97.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri-SP: Manole, 2005.

LUKAS, Scott A. **Theme Park**. London: Reaktion Books, 2008.

MACHADO, Arlindo. **Máquina imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998a.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998b.

_____. **A parte do diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **A república dos bons sentimentos**: documento. São Paulo: Iluminuras, 2009.

_____. **O tempo retorna**: formas elementares da Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **Homo eroticus**: comunhões emocionais. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

_____. **Écosophie**. Paris: Les Éditions du Cerf, 2017.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Sociedade tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCUSE, Herbert. **La agresividad en la sociedad industrial avanzada**. Madrid: Alianza editorial, 1971.

MARQUES, Carlos Alberto Almeida. **Brincadeiras de ontem**. Juazeiro do Norte: eBooksBrasil, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/jogos.html>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLES, Abraham. **O kitsch: a arte de felicidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MORIN, Edgar. **L'esprit du temps**. Paris: Ed. Grasset, 1962.

_____. **O método 4. As ideias**: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. **Da culturálise à política cultural**. Rev. Margem, São Paulo, n. 16, p.183-221, Dez. 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Cultura de massas no século XX**, V.2 – Necrose. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean Louis Le. **A inteligência da complexidade**: epistemologia e prática. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000.

ORLOV, Artem. **About Boris Vallejo**. Disponível em: <<http://vallejo.ural.net/>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

ORTIZ-OSÉS, Andrés. **El círculo Eranos**: origem y sentido. Anthropos Revista Científica, nº 153, Barcelona, 1994.

OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte**: uma introdução histórica. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Pedagogia do imaginário e cultura análise de grupos**: educação fática e educação cultural. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, n.15, v.2, jul/dez. 1989, p.133-151.

PAULA CARVALHO, José Carlos de; BADIA, Denis Domeneghetti. **A escola de Grenoble e a cultura análise de grupos**, p.67-97 in SILVA, M; VALDEMARIN, V. (orgs). Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

PLAYCENTER. **Histórico do parque**. Disponível em: <<http://www.playcenter.com.br/?id=5>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

PICARDI, Fernanda Duayer. **Linguagem e esquizofrenia na fronteira do sentido**. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000113682&fd=y>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SAHLINS, Marshall David. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SALOMÃO, Marcelo. **Parques de diversões no Brasil**: indústria do entretenimento, lazer e negócios. Rio de Janeiro: Mauad, 2000.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. **Jogos digitais educacionais**: benefícios e desafios. Novas tecnologias na educação, dezembro, 2008/vol. 6, número 2. CINTED, UFRGS, Porto Alegre-RS.

SCHÈME - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. v. 7, n. 2. Marília-SP, UNESP (2015). Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/index>> ISSN 1984 – 1655. Acesso em: 30 ago. 2016.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

SILVA, Juremir Machado. **Realidade virtual e perspectivismo irônico em Jean Baudrillard**. Ciências Sociais UNISINOS, maio-agosto, 2007/vol. 43, número 002. Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. 2. ed. Rio de Janeiro: MAUD, 2014.

SUBIRATS, Eduardo. **A cultura como espetáculo**. São Paulo: Nobel, 1989.

TAROUCO, L; ROLAND, L; C, FABRE, M; KONRATH, M. **Jogos educacionais**. Novas tecnologias na educação, março, 2004/vol. 2, número 1. CINTED, UFRGS, Porto Alegre-RS.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Entre o real e o imaginário: processos simbólicos e corporeidade**. Rio de Janeiro: Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES, n.21 (janeiro – junho), 2004. p.39-53.

_____. **Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação**. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, 9 (2): 215-227, 2006.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.

THOMSEN, Allan Mylius. **Legendenom Kirsten Piils Kilde**: historien om verdens ældste forlystelsespark. Disponível em: <http://www.bakken.dk/om_bakken/bakkens_historie.html>. Acesso em: 30 mai. 2010.

TOMÁS DE AQUINO, S. **Suma teológica V**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TONHELA, Barbara. **Entidades endurecem controle de parques, após morte de adolescente**: ABNT e ADIBRA antecipam lançamento de normas para parques de

diversão após acidente em Hortolândia. Disponível em: <http://www.noticiafm.com.br/desc_noticia.asp?id=5865>. Acesso em: 27 mar. 2011.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Entretenimento**: uma crítica aberta. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

VARGAS LLOSA, Mario. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

VAZ, Tatiana. **Garota morre em acidente no parque de diversões Hopi Hari**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/garota-morre-em-acidente-no-parque-de-diversoes-hopi-hari>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

VERGOTE, Antoine. **Modernidade e cristianismo**: interrogações e críticas recíprocas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

_____. **Mito e religião na Grécia antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

YOUNG, Kimberly S; **What makes the Internet addictive**: potencial explanations for pathological Internet use. In: 105th annual conference of the American Psychological Association, August 15, 1997, Chicago, IL, USA. Disponível em: <<http://www.healthyplace.com/addictions/center-for-Internet-addiction-recovery/what-makes-the-Internet-addictive-potencial/>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

YOUNG, Kimberly S; RODGERS, Robert C. **Internet addiction**: personality traits associated with its development. University of Pittsburgh at Bradford. Paper presented at the 69th annual meeting of the Eastern Psychological Association in April 1998. Disponível em: <http://netaddiction.com/articles/personality_correlates.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

ANEXOS

*“In the desert
I saw a creature, naked, bestial,
Who, squatting upon the ground,
Held his heart in his hands,
And ate of it.
I said, ‘Is it good, friend?’
‘It is bitter — bitter,’ he answered;
‘But I like it
Because it is bitter
And because it is my heart.’”*

Stephen Crane – 1871-1900⁸¹

⁸¹ Epígrafe do primeiro número da revista: Calafrio – H.Q. de terror em nova dimensão! São Paulo: Editora D-Arte Ltda., 1981.

Anexo A – Fotografias

1. Fotos tiradas no Parque de Diversões Marisa, Rua João Radaic Benegulo, 30, Itaquera - São Paulo/SP, em 24/04/2017. <http://www.parquemarisa.com.br>:

2. Fotos tiradas no Parque de Diversões Manos, Rua Salvador Gianetti, 386, Guaianases - São Paulo/SP, em 08/04/2017. <https://pt-br.facebook.com/Parque-de-divers%C3%B5es-Manos-581982205191157/>:

3. Fotos tiradas na Escola SENAI “Conde Alexandre Siciliano”, Rua Engenheiro Roberto Mange, 95, Anhangabaú – Jundiaí/SP, em 08/04/2017.
<https://jundiai.sp.senai.br/>

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de São Paulo – USP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Trem fantasma e realidade virtual. Este trabalho de pesquisa que tem por objetivo estudar e aprofundar os conhecimentos referentes à Teoria Geral do Imaginário, especificamente às questões relacionadas às novas formas de socialidade, e os estudos do cotidiano dos parques de diversão e outras formas de diversão.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Paulo, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: CEP- Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da USP

Pesquisador responsável: Paulo Rogerio Borges

E-mail: prborges@usp.br

Anexo C – Entrevistas

Universidade de São Paulo – USP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

PROPRIETÁRIO DO PARQUE

Nome do Parque: _____

Proprietário: _____

Localização: _____

Data de Fundação: ____/____/____

Principais Atrações: _____

Sobre o Trem fantasma: _____

Quem faz a manutenção? _____

Quem faz os desenhos e pinturas externa e dos objetos do brinquedo? _____

Onde busca inspiração? _____

Qual é o público que frequenta o parque? _____

Qual a classe social? _____

Qual a faixa etária? _____

Houve diminuição do público? _____ sim _____ não

Se sim, ao que você atribui essa diminuição? _____

Comentários adicionais: _____

Universidade de São Paulo – USP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

FUNCIONÁRIOS DO PARQUE

Nome: _____ Idade: _____

Reside onde? _____ É natural de onde? _____

Você vem sempre ao parque? ____ Sim ____ Não. Com que frequência? _____

Já visitou outros parques? ____ Sim ____ Não. Quais? _____

Que brinquedos, jogos outras diversões mais te agradam? _____

Você frequentava parques em sua infância? ____ Sim ____ Não. De quais diversões mais gostava? _____

As imagens (pinturas, bonecos, sons, luz e escuridão) do trem fantasma te assustam?

____ Sim ____ Não.

O que você sente com essas imagens? _____

Você vê filmes de terror? ____ Sim ____ Não. O que gosta nesse tipo de filme? _____

Que tipos de memórias são evocadas no trem fantasma ou em filmes de terror? _____

Você já participou de algum tipo de diversão baseada em realidade virtual? ____ Sim ____ Não.

Quais são as sensações? _____

É possível compará-las com outros brinquedos, como o trem fantasma, por exemplo? _____

Comentários adicionais: _____

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

Alunos

Nome:.....

Pseudônimo:..... Idade: anos

Curso:

Escola:.....

Pública ☐ Privada ☐

1. Você usa bastante o celular? Para quê?
2. Você deixa de conversar com os colegas que estão a sua volta quando está jogando ou teclando nas redes virtuais no computador ou celular?
3. Você acha que o uso do celular, o computador ou tablete em sala de aula poderia ajudar no processo de ensino? Como?
4. Você fica preocupado em ficar sem bateria no celular?
5. Você já conversou ou namorou alguma pessoa “desconhecida” via internet ou aplicativo de mensagens e celular?
6. Você acha que o uso do celular, o computador ou *tablet* em sala de aula poderia ajudar no processo de ensino? Como?
7. Você já foi a algum parque de diversões ou circo? Quantas vezes? Como foi essa experiência?
8. Você joga videogame? Quantas horas por semana? Que aparelho usa?
9. Você lê e escreve bastante no computador? Em quais situações? *E-mail, chats, blogs?*
10. Você conhece recursos tecnológicos como: Realidade aumentada, Realidade virtual, Internet das coisas, *Wearables* ou *Bring your own device*?

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

Coordenadores

Nome:

Idade: anos

Tempo na função: anos

Escola:

Pública ☐ Privada ☐

1. Você vê importância na integração das novas tecnologias no processo educacional?
2. Em sua escola há integração das novas tecnologias ao projeto pedagógico? De que maneira?
3. Como as Tecnologias de Informação e Comunicação podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem?
4. O que você acha que não poderia ser feito hoje em sua escola sem o uso das TICs?
5. Os professores utilizam recursos como computadores, *tablets* e celulares? Em quais situações? São de propriedade deles ou recursos disponibilizados pela escola?
6. Esses recursos são utilizados pelos professores somente na preparação das aulas ou utilizam como recursos estratégicos durante as aulas?
7. Caso não haja a utilização, a que você atribui o não uso dessas tecnologias pelos professores?
8. Os alunos podem e utilizam celulares, *tablets* e computadores durante as aulas? Têm acesso à internet?
9. Existe uma política institucional referente ao uso de TICs na escola?
10. Você conhece recursos tecnológicos como: Realidade aumentada, Realidade virtual, Internet das coisas, *Wearables* ou *Bring your own device*?

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

Professores

Nome:

Idade: anos

Curso:

Escola:

Pública ☐ Privada ☐

1. Você utiliza computador, *tablets* e celular em suas aulas ou apenas na preparação das aulas?
2. Você orienta os alunos na realização de pesquisa em sites seguros, recomendados por você ou deixa-os livres para pesquisarem em diferentes fontes?
3. Você se sente preparado para a utilização de novas tecnologias na escola? Reconhece nas TICs o potencial de flexibilidade, colaboração e flexibilização que elas podem trazer para as aulas?
4. O que você faz hoje e acha que não poderia ser feito hoje em sua escola sem o uso das TICs?
5. Os alunos utilizam recursos como computadores, *tablets* e celulares? Em quais situações? Têm acesso à internet?
6. Você acredita que os alunos podem vir a pensar duas vezes antes de checar o *Facebook* pela milésima vez se estiverem sendo convocados a responder, resolver ou refletir sobre algo que os intrigue?
7. Você percebe mudança de comportamento nos alunos, por conta de uso excessivo de celular ou outros recursos de informática?
8. Existe uma política institucional referente ao uso de TICs na escola?
9. Você conhece recursos tecnológicos como: Realidade aumentada, Realidade virtual, Internet das coisas, *Wearables* ou *Bring your own device*?
10. Outras considerações sobre o uso de novas tecnologias na sala de aula?

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

Diretores

Nome:

Idade: anos

Tempo na função: anos

Escola:

Pública ☐ Privada ☐

1. Você vê importância na integração das novas tecnologias no processo educacional?
2. Em sua escola há integração das novas tecnologias ao projeto pedagógico? De que maneira?
3. Como as Tecnologias de Informação e Comunicação podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem?
4. O que você acha que não poderia ser feito hoje em sua escola sem o uso das TICs?
5. Os professores utilizam recursos como computadores, *tablets* e celulares? Em quais situações? São de propriedade deles ou recursos disponibilizados pela escola?
6. Esses recursos são utilizados pelos professores somente na preparação das aulas ou utilizam como recursos estratégicos durante as aulas?
7. Caso não haja a utilização, a que você atribui o não uso dessas tecnologias pelos professores?
8. Os alunos podem e utilizam celulares, tablets e computadores durante as aulas? Têm acesso à internet?
9. Existe uma política institucional referente ao uso de TICs na escola?
10. Outros comentários sobre o uso das TICs?

Anexo D – Autorização

Universidade de São Paulo – USP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

São Paulo, 14 de julho de 2016.

Ilmo. Senhor
Fábio Sérgio Carrion
MD. Diretor da Escola SENAI “Conde Alexandre Siciliano”

Venho, por meio desta, solicitar autorização para o desenvolvimento de pesquisa “Trem-fantasma e Realidade Virtual” que faz parte da tese de Paulo Rogério Borges, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os novos paradigmas da sociedade tecnocêntrica, por meio da evolução dos meios de diversão, tomando-se como modelo o “trem-fantasma” dos parques de diversões mambembes, contextualizando-o em seu momento histórico e social e comparando-o com as novas experiências de simulações, por meio da chamada Realidade Virtual, produzida a partir de equipamentos eletrônicos de última geração tecnológica.

O interesse por estudar essa temática junto aos alunos, docentes, coordenadores e diretor dessa escola deve-se ao fato que o pesquisador foi aluno, docente e atualmente atua como coordenador pedagógico dessa escola, condição que o privilegia como observador, favorecendo a inserção no universo dos atores entrevistados e na análise das amostras.

O estudo prevê a realização de entrevistas e informação de dados institucionais. Esses entrevistados serão convidados e deverão autorizar formalmente a participação, sendo que será preservada a identidade e a privacidade dos participantes.

Desde já agradeço pela atenção dispensada e coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas provenientes desta solicitação.

Atenciosamente,

Paulo Rogério Borges
Pesquisador

*Autorizo a dispor e
usar das informa-
ções sobre a Unidade.*

Fábio Sérgio Carrion, 14/07/2016

Fábio Sérgio Carrion
RG: 18.131.378-8/SP
Diretor
MEC 2.011.029-134