UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ELENICE GIOSA

Mito Arturiano e Processo de Individuação: caminhos para uma Educação de Sensibilidade na relação ensino-aprendizagem de Inglês

São Paulo
2007

ELENICE GIOSA

Mito Arturiano e Processo de Individuação: caminhos para uma Educação de Sensibilidade na relação ensino-aprendizagem de Inglês

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientador: Profa. Dra. Laura Villares de Freitas.
Co-orientador: Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos – Faculdade de Educação

São Paulo
2007

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.

Catalogação da publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Giosa, Elenice. Mito Arturiano e Processo de Individuação: caminhos para uma Educação de Sensibilidade na relação ensino-aprendizagem de Inglês./ Elenice Giosa; orientadora: Profa. Dra. Laura Villares de Freitas; co-orientação: Prof.Dr. Marcos Ferreira Santos, Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: mito, Educação de Sensibilidade, individuação, Língua Inglesa, Psicologia Analítica.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elenice Giosa

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Villares de Freitas

Aprovada em:_____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. _____

Instituição_____Assinatura_____

Prof. Dr. _____

Instituição_____Assinatura_____

Prof. Dr. _____

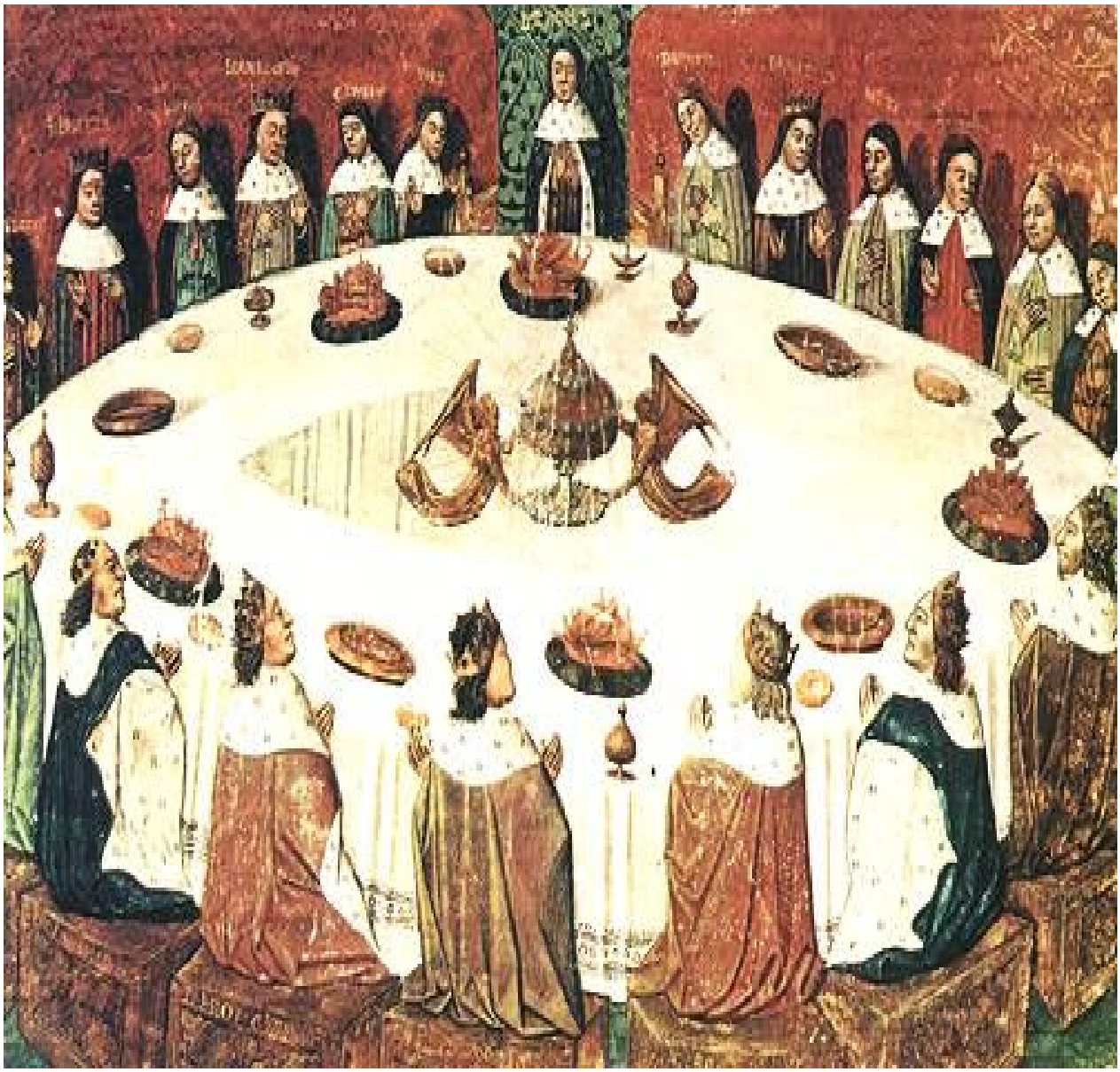
Instituição_____Assinatura_____

Prof. Dr. _____

Instituição_____Assinatura_____

Prof. Dr. _____

Instituição_____Assinatura_____



Távola Redonda

DEDICATÓRIA

À minha ancestralidade que sustentou meu passado e permitiu-me revivê-lo, abriu-me para o presente e prepara-me para o futuro.

À minha mãe – a Grande Mãe - fruto dessa ancestralidade, Graal-continente, cujo calor inigualável aquece nossos corações até hoje.

Aos meus queridos alunos – que acreditaram na minha proposta e confiaram a mim, parte de sua trajetória de aprendizes. Mestres da sabedoria, que construíram e ainda constroem as mais belas imagens de uma verdadeira Távola Redonda.

AGRADECIMENTOS

Ao meu tio Adácio e meu primo Adacinho – *animus* sempre presentes que me deram condições e força para realizar este trabalho.

Aos meus queridos sobrinhos – Marcelo e Tatiane – cujo carinho, demonstrado em cada gesto e olhar, alimentam minha alma de tia-aprendiz.

A todos os membros de minha família – primos e primas – participantes freqüentes e formadores da minha preciosa Távola Redonda.

Ao pequeno João Aires – sorriso meigo e travesso que alegra minha trajetória.

À pequena Isabella - pureza do ar, expressa nas asas de uma borboleta que ela chamou de "Elenice".

Aos meus orientadores, Profa. Dra. Laura Villares de Freitas e Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos – que carinhosamente me acolheram em seus caldeirões de sabedoria e humildemente trocando saberes, me levaram a pisar no terreno mágico do mestre-aprendiz.

Ao Prof.Dr. Alberto Pereira Lima – que me levou a "sensar" a minha busca.

Ao Prof. Dr. José Fernando Lomônaco – por inicialmente me acolher como membro de sua Távola Redonda.

Ao coordenador do curso de Inglês oral da PUC-SP - João Batista Teixeira – por permitir a execução de meu trabalho nessa Instituição.

Às secretárias do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação respectivamente, Olívia e Solange – pela eficiência e delicadeza de atendimento.

À minha querida amiga Rosa Sílvia López – que me iniciou nesse lindo caminho imaginário dos mitos. A magia de suas palavras acompanha minha trajetória até hoje.

À querida amiga Santina Rodrigues de Oliveira – pequena notável do saber, da amizade, da preciosidade das palavras.

Ao amigo Marcus Quintaes – coordenador do Grupo *Himma* – que me apontou os primeiros passos rumo à Psicologia Arquetípica.

Ao amigo André Mendes – que pacientemente me ajudou na organização tecnológica dos meus primeiros trabalhos.

À amiga Ana Paula Brasil – verdadeira sacerdotisa de Avalon, cujo poema *O chamado* levou eu e meus alunos a realizar uma verdadeira viagem mítica em busca de nosso próprio Graal.

À amiga Grace Carmen M. Sanfelice – suave sereia - que me ajudou na diagramação deste trabalho.

À amiga Rosilda Maria T. Abu-Izze – pelo envio de poemas preciosos.

Às minhas amigas-irmãs-de-alma - perto ou longe, que em vários momentos de minha vida, cada uma, com suas imagens particulares, constroem significados e ajudam-me a tecer meu próprio tapete imaginário.

Ao querido trio conhecido como "As meninas da educação":

- Eliana Braga Aloia Atihé – pelo apoio contínuo, precisão de leitura, sabedoria mítica e educadora da alma.

- Maria Luiza Borghi – amizade sensível, com forte teor mítico que me fortalece a cada momento - sempre presente desde minha entrada no Instituto de Psicologia.

- Regina Mara R. Aneiros – primeira leitora de meus rabiscos míticos.

Aos meus grupos queridos:

- *Himma* – Grupo de estudos em Psicologia Imaginal – com quem aprendi e aprendo a conhecer a seriedade e beleza da Psicologia Arquetípica.

- Jung Grupo: grupo de estudos coordenado pela Professora Laura – pelas leituras precisas e apoio nessa minha jornada.

- Grupo de Energia Cósmica – pelo incomparável apoio espiritual – que fortalece minha alma, nutrindo-me de forças para continuar minha jornada.

- Grupo dos amigos da dança – com quem compartilho os mais lindos movimentos corporais.

- Grupo dos amigos da praia – que preencheram meu passado de alegria nas areias de Mongaguá.

- Grupo "Turma do Encontro" – amigos novos que me contagiam com o suave movimento das águas e com a alegria peculiar de cada um.

- Grupo *Friends* – amigas de todas as horas, que dinamizam a dramaticidade do tempo.

Resumo

GIOSA, ELENICE. Mito Arturiano e Processo de Individuação: caminhos para uma Educação de Sensibilidade na relação ensino-aprendizagem de Inglês. 2007. 388 fls. (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.

Esta pesquisa estabelece um diálogo entre a Psicologia Analítica de Jung e a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, com o intuito de trilhar rumos alternativos para a educação, mais especificamente para o ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. O problema central recai em um ensino-aprendizagem que privilegia excessivamente a racionalização em detrimento do caráter poético. A educação atual carece de equilíbrio entre razão e sensibilidade. O aparato teórico proposto recupera essa sensibilidade por meio da função mediadora do símbolo, tomado sobretudo, como o mito, trazendo significado para o aluno em seu contexto educacional. Considerando o ciclo arturiano como base da mitologia britânica, são observadas as trajetórias de seus mitos e sua ressonância em alguns aspectos da cultura britânica. Como passo seguinte, o aluno é colocado em contato com essa mitologia, com o objetivo de propiciar a construção de uma língua poética, ao invés da manutenção da língua inglesa enquanto língua de poder, encorajando assim, o processo imaginativo. O pressuposto é que tal sensibilização permite ao aluno vivenciar a constituição da cultura britânica e seus desdobramentos na língua, tornando seu aprendizado mais prazeroso e sua produção lingüística mais rica e mais sábia. Para tal, é necessária a recuperação do poder da imaginação e da poesia da palavra. O aparato teórico escolhido ajudou a percorrer esse caminho por meio da função mediadora do símbolo, mais especificamente do mito, numa articulação dupla: de um lado, abrindo para o aluno uma possibilidade de dialogar com o universo cultural inglês e, também com a língua que ele abarca, de uma maneira mais prazerosa. De outro, permitindo ao professor observar mais atentamente seu registro de sensibilidade nas aulas de Inglês e nele interferir. Assim, encontra-se no ciclo arturiano a expressão simbólica da busca pelo Graal, cujos valores estão impressos na cultura e, conseqüentemente, ressoam na língua. Esta tese almeja, assim, contribuir para a diminuição da aridez racional do ensino de um modo geral, onde seus principais construtores são o aluno e o professor, vivendo a constelação criativa do arquétipo do mestre-aprendiz.

Palavras-chave: mito, Educação de Sensibilidade, individuação, Língua Inglesa, Psicologia Analítica.

Abstract

GIOSA, ELENICE. The Arthurian Myth and the Individuation Process: some ways towards an Education of Sensibility in the teaching-learning process of English. 2007. 388 f. Thesis (Doctoral) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.

This research establishes a dialogue between Jung´s Analytical Psychology and Gilbert Durand´s Anthropology of the Imaginary with the objective of looking for alternative routes to education, more specifically, to the teaching-learning process of English as a foreign language. The main problem falls upon a methodology that emphasizes the rationalization to the detriment of poetry. Nowadays, education lacks in a balance between reason and sensibility. The theoretical background hereby chosen rescues this sensibility through the mediator role of the symbol, more specifically the myth, bringing meaning to the students in the educational context where he stays. Taking the arthurian cycle as the mythical basis of the British culture, it is observed the trajectory of these myths and their resonance in some aspects of the daily culture. As a next step, the students are put in contact with this mythology, aiming to nourish the symbolic relation in the classroom with a poetical language instead of the maintenance of a language of power, encouraging the imaginal process.

It is believed that that such process allows the student to live this culture better and so, the language, making his learning process more pleasant and his language production richer and wiser. So, it is necessary to get back the power of imagination and the poetry of the word.

The chosen theoretical background helped in the following of this path through the mediation of the symbol, specially the myth, articulating two possible ways to be observed: On one hand, it opens possibilities for the student to know the British culture universe and consequently, the language that this universe approaches, in a more sensitive way. On the other, it allows the teacher to observe more attentively her sensibility register in the classroom and change it, if possible. Being so, it is found in the arthurian legend the symbolic expression of the Quest for the Grail, whose values appear in the culture and consequently, in the language. From the moment that the student recognizes the strong link between culture and language through mythology, his learning process may become more pleasant and his linguistic production richer and wiser. So, this thesis aims to contribute to the decrease of the rational dryness of the teaching-learning process where its main constructors are the student and the teacher living the creative constellation of the professor-apprentice arquetype.

Key-words: myth, Education of Sensibility, individuation, English language, Analytical Psychology.

SUMÁRIO

Resumo
Abstract

1.0 A BUSCA..... 01
1.1 O chamado: um encontro com a Psicologia Analítica..... 11
2. Clareando o caminho..... 21

2.0 TECENDO A TEIA TEÓRICA: A PSICOLOGIA ANALÍTICA E ALGUNS DIÁLOGOS
2.1 A Relação simbólica: considerações principais..... 26
2.2 Relação simbólica e o mito: premissa básica da jornada..... 47
2.3 O Trajeto Antropológico..... 57

3.0 EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE SENSIBILIDADE
3.1 Língua de poder e língua poética: uma questão de imagem..... 72
3.2 Diálogo com a Lingüística Aplicada e o caminho em direção à Educação de Sensibilidade..... 92
3.3 O ensino de Inglês e a Psicologia Analítica: uma busca pelo Graal 101

4. O MUNDO NUMINOSO DOS MITOS CELTAS E SEU CANTO NA CULTURA
4.1 Os celtas: As fontes mais antigas do ciclo arturiano.....118
4.1.1 Mitos de origem.....123
4.1.2 Os tesouros da Britânia trazidos pelos Tuathá.....130
4.1.3 A História do povo celta.....132
4.1.4 O povo celta e a Grande Mãe.....139
4.1.5 A mitologia britânica: algumas considerações..... 148

5.0 O CICLO ARTURIANO
5.1 Semelhanças com Arthur e a origem do tema principal: o mito do Rei Sol.....150
5.2 Uma análise simbólica: algumas considerações.....154

6.0 MITEMAS RECORRENTES NO CICLO ARTURIANO
a) O mitema da luta entre trevas e luz.....159
b) O mitema do submundo: o Outro Mundo na cultura celta.....162
c) O mitema da reintegração: Merlin, Myrddin, Taliesin ou o Velho Sábio.....169

7.0 O MITO CANTANDO A CULTURA BRITÂNICA
7.1 O mito do Rei Sol e aspectos da arquitetura britânica: uma estrutura heróica?..... 177
7.2 O mitema do submundo e o *underground* britânico: a estrutura mística.....196
7.2.1 Arqueologia: um encontro com as águas e com a profundidade da terra.....215
7.2.3 Considerações sobre a estrutura dominante no cenário britânico: a estrutura dramática..... 217

8.0 ANÁLISE DE DADOS: PRODUÇÃO LINGÚISTICA DOS ALUNOS: UM DIÁLOGO ENTRE AS IMAGENS E SUA CONSTRUÇÃO

8.1 O caminho: primeira experiência.....221
8.2 Segunda experiência.....224
8.2.1 Análise hermenêutica dos dados da segunda experiência.....237
8.3 TERCEIRA EXPERIÊNCIA: O PROCESSO DA PESQUISA
8.3.1 Método e coleta de dados.....240
8.3.2 O grupo.....245
8.3.3 Conteúdo.....246
8.4 A relação simbólica da sala de aula: uma construção de imagens.....252
8.4.1 O mitema da luta entre trevas e luz: imagens iniciais do aprendizado da língua.....253
8.4.2 O símbolo da espada na estrutura heróica: o mito do Rei Sol e o mitema da luta entre trevas e luz em constante passagem para a estrutura mística.....260
8.4.3 A estrutura mística de sensibilidade e a entrada no mitema do submundo.....285
8.4.4 Preocupação gramatical e a escrita no grupo: um caleidoscópio de imagens.....304
8.4.5 O mitema da reintegração.....322

9.0 A CAMINHO DE UM FINAL E A UM RETORNO AO INÍCIO.....362

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS.....375

ANEXOS:

ANEXO DA SEGUNDA EXPERIÊNCIA:
Extrato da atividade de *sandplay*

ANEXOS DA TERCEIRA EXPERIÊNCIA:

ANEXO A - ARTHUR
1.1 Referência a um Arthur histórico
1.2 O misterioso e mítico advento de Arthur
1.3 O nascimento de Arthur
1.4 Arthur e os deuses celtas
1.5 O triângulo amoroso: Finn, Grainne e Diarmat:
1.6 Outro triângulo amoroso: Eochaid, Etain e Mider:
1.7 Gawain e a bruxa horrenda

ANEXO B - MITEMAS
i. O mitema do rei eterno
ii. O mitema consangüíneo
iii. Morríghan ou Morgana
iv) Aventuras do Rei do Submundo, Pellinore
v) Lancelote – o mitema do homem perfeito : o *animus* do Ocidente

ANEXO C - ENTREVISTAS

ANEXO D - DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL:
Cenas
Dramatizações
Personagens
Mito de Bran – 14/09

ANEXO E - DESENVOLVIMENTO ESCRITO E GRAMATICAL EM GRUPO
24/08
12/09
19/09
21/09
3/10
19/10
Sentenças A e B
26/10
30/10

ANEXO F - DESENVOLVIMENTO ESCRITO E GRAMATICAL INDIVIDUAL
Eva
Kate
Mara
Marco
Raul
Tita
Vera

ANEXO G - GRAMÁTICA ARTURIANA

ANEXO H - VOCABULÁRIO ARTURIANO

ANEXO I - ESTÓRIA FINAL ESCRITA: Paula searches for her personality

ANEXO J - IMAGENS INICIAIS

ANEXO K - IMAGENS FINAIS

ANEXO L - TEXTO ORIGINAL DA ESCRITORA ANA PAULA BRASIL

ANEXO M - FOTOS

Perceval: o chamado

1.0 A BUSCA

Para quem bem viveu o amor
Duas vidas que abrem
Não acabam com a luz
São pequenas estrelas que correm no céu
Trajetórias opostas
Sem jamais deixar de se olhar
É um carinho guardado no cofre de um coração que voou
É um afeto deixado nas veias de um coração que ficou
É a certeza da eterna presença
Da vida que foi na vida que vai
É saudade da boa
Feliz cantar
Que foi, foi, foi,
Foi bom e prá sempre será
Maravilhosamente amar.
(**Feliz**, Gonzaguinha)

Com a "certeza da eterna presença da vida que foi na vida que vai," começo a narrar minha trajetória em busca de caminhos alternativos para a educação, partindo da minha ancestralidade: meus avós, Leonelo Nabuco Cavinato e Julieta Manzo Cavinato – trajetórias opostas que se uniram e deixaram como legado uma verdadeira Educação de Sensibilidade – que não pretendo teorizar nesse momento e sim, deixar ao leitor que a sinta a priori. Considero a ancestralidade nossa raiz – não em termos estritamente biológicos, mas também sociais, culturais e cósmicos. O homem, assim inserido nesse contexto, constrói e é construído pelo mundo, deparando-se com os conflitos de sua alma, tentando conhecer seus segredos e assim, reconhecer-se. Meu avô era cantor de ópera, além de confeccionar guarda-chuvas - ofício com que sustentou a família durante toda sua vida. Não eram guarda-chuvas comuns,

mas artesanais: com cabos de madrepérola, madeira nobre, armações delicadamente envergadas. A ópera era um deleite, pois ele cantava em bares, encantando os corações daqueles que lá estavam, para compartilhar com ele alguns momentos de pura beleza sonora. Nessas andanças de bar em bar é que ele foi descoberto por um cantor lírico italiano muito famoso da época - chamado por Gilli - que afirmava ser a voz de meu avô um baixo muito raro. Por isso, foi convidado por Gilli para se aperfeiçoar na Itália. Por amor à família, meu avô ficou no Brasil. No entanto, nunca esqueceu a música. Minha avó, além de excelente dona-de-casa, ajudava-o na confecção de guarda-chuvas e era a responsável pelas finanças da casa. Meus avós paternos eram imigrantes italianos. Infelizmente, não cheguei a conhecê-los. Também foram lutadores na trilha de seus caminhos, ora adaptando-se à cultura brasileira, ora preservando a italiana. Cresci com meus avós maternos, ouvindo música clássica, histórias dos imigrantes italianos e das óperas. Convivia com um homem de alma declaradamente feminina e uma mulher de alma fortemente masculina; o dinamismo dos opostos que já começava, inconscientemente, a me direcionar para o meu futuro de educadora, num início de busca de uma educação que poderia equilibrar razão e sensibilidade.

Meu nome também parece remeter a um incansável processo de diálogo com as diferenças da alma (outro termo que não vou elucidar no momento). Advém do nome da primeira corredora automobilística mulher: Helenice – minha sensibilidade aventureira e heróica de abrir caminhos e lutar pela justiça. Por outro lado, Helen, no ciclo arturiano, era a consorte de Merlin, o mago. Senhora das águas, apesar de não ser muito divulgada nas estórias, significava de alguma maneira, o grande amor do mago – de difícil reconhecimento por parte de Merlin - e que tinha como papel fundamental provocar a sensibilidade feminina do mago, suas emoções e sentimentos. Talvez aqui, eu possa me remeter à minha sensibilidade voltada à água, à Terra e à profundidade interior. Meu primeiro contato com a Língua Inglesa deu-se no pré-primário, quando aprendi somente algumas palavras. Não contente, comecei a traduzir

títulos de músicas. Tempos depois, letras de músicas – cujo autor preferido era o inglês Elton John.

Comecei a estudar Inglês na Cultura Inglesa e, simultaneamente, violão quando conheci Bach, Beethoven, Mozart, Villa Lobos, entre outros. Na música popular, comecei com Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Rita Lee – os meus favoritos. Na música estrangeira, além de Elton John, Beatles. Então, começava a sentir o forte teor político e revolucionário em algumas músicas. Considero esse período muito importante em minha vida por ter sido regado, ainda mais intensamente pela sensibilidade da música e pela cultura estrangeira com a qual cada vez mais me envolvia e por ter começado a desenvolver em mim a consciência política que tenho hoje. Razão e sensibilidade andavam juntas. Apesar de estarem sempre presentes na formação de nossa personalidade, muitas vezes não sabemos avaliá-las, sentir seus efeitos e assim transformar-nos em seres humanos cada vez melhores, ou seja, unir o pensar, o sentir e o fazer.

Entrei para a Faculdade Ibero Americana de Letras, curso de Tradutor e Intérprete quando intensificou-se meu interesse pela língua e cultura inglesa. Ao final de 1983, terminei a faculdade e iniciei um curso de especialização em tradução. Nesse meio tempo, terminava o conservatório musical, aguçada cada vez mais pela beleza da música clássica e brasileira.

Em 1986, tive meu primeiro emprego como professora de inglês em uma escola particular. Foi quando tive contato com outro elemento fundamental para a minha Educação de Sensibilidade: o teatro. Montei com meus alunos, uma peça, que, mesmo não sendo em Inglês, foi muito significativa para mim porque fez parte do desenvolvimento da minha consciência política e, eu percebo, hoje, ter ficado em meu inconsciente, prontificando-se no momento certo quando escolhi seguir o caminho da Psicologia Junguiana e da Educação de Sensibilidade. A peça era fundamentalmente conduzida pela música. Retratava o momento político da época, tendo como enredo a música *Balada de um louco*, cantada pelos Mutantes.

Em 1987 vivi mais um momento especial: as bodas de ouro de meus avós. Os preparativos se estenderam por um ano. O roteiro musical ficou por minha conta e da minha mãe. Na missa, na benção das alianças, uma surpresa para os noivos: a voz do meu avô cantando Ave Maria. Essa gravação ocorrera anos antes, em 1984, nas bodas de prata de minha tia Neusa com meu tio Adácio – momento único em que meu avô voltou a encantar, com seu canto, as almas sensíveis que assistiam atentamente àquela cerimônia de amor. Na entrada do salão, a *Marcha Triunfal* da ópera Aida. Na valsa dos noivos, *Fascinação*, cantada em ritmo de valsa. Foi uma festa maravilhosa cujas imagens fazem parte de meu mundo imaginário e, portanto, de um caminho em busca de mim mesma.

O ano de 1988 marcou o meu contato com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Fui convidada para fazer parte do quadro de professores do curso de Inglês oral – onde me encontro até hoje. Também entrei para a Pós Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas como aluna especial. Meus laços com a Língua Inglesa acabaram se estreitando. Conheci uma amiga muito querida até hoje, também apaixonada pela Língua Inglesa, e que me levou a conhecer a reitora da Universidade de Liverpool. Ao final daquele ano, partíamos para o nosso primeiro contato direto com a cultura britânica, com um pré-conceito de que encontraríamos um povo frio, como se lia nos livros. No entanto, deparei-me e conheci o outro lado da alma do britânico: povo caloroso, meticuloso e solidário. A troca cultural foi muito rica, principalmente no que se refere à troca de emoções. Dávamos e recebíamos diversas formas de carinho: convites para jantar, tomar chá, passear. Ficava assim, cada vez mais fascinada pelas diferenças culturais. Por exemplo, visitei um museu chamado *The dog's collar museum*, em Leeds, que apresentava cães das épocas de guerra, cujas coleiras pareciam verdadeiras armas. Saí de lá impressionada, pensando na violência daqueles animais perante o inimigo, aquela necessidade de proteção aparentemente violenta que chamava minha atenção. Por outro lado, quando fomos para o interior da Inglaterra, Sulffolk,

no meio do caminho, a seguinte placa: *Frogs crossing. Stop*. Isso significava que rãs cruzavam o caminho e os motoristas tinham que parar, caso contrário, seriam multados. Enfim, muitas evidências culturais que, hoje sei, já me faziam questionar: como conviver com as diferenças culturais? O que todos esses símbolos significavam naquela cultura e o que significavam para mim?

De volta ao Brasil, aos estudos e ao trabalho. Entrei como aluna regular no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Consegui uma bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e comecei meu trajeto de pesquisa. Tive como orientadora a Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, a querida Ciça. Ela acabara de chegar dos Estados Unidos com uma proposta vygotskyana de ensino. Apaixonei-me pela proposta e, então, comecei a estudar Vygotsky, Paulo Freire e ensino reflexivo – que levam à proposta construtivista de ensino-aprendizagem. Com um saber extraordinário, com uma alegria e energia que lhe eram peculiares, a Ciça me contagiava com sua paixão. Partimos, então, para um longo caminho juntas, que me ajudava a definir o tema da minha pesquisa.

Sempre me preocupei com a produção oral do aluno. Intrigava-me porque o aluno de nível básico no idioma tinha tanta dificuldade em aprender a língua estrangeira e como eu, enquanto professora, poderia ajudá-lo. Assim sendo, com a ajuda da Ciça, decidi trabalhar a relação interpessoal professor aluno e aluno-aluno em aulas de prática oral em Inglês, tendo por base a teoria vygotskyana. Dava-me enorme prazer saber que eu poderia proporcionar ao aluno, pelo mínimo que fosse, a possibilidade de ele expressar sua opinião de maneira um pouco mais livre e com um pouco mais de consciência sobre seu processo de aprendizagem.

Minha defesa ocorreu em agosto de 1994. Um mês depois, meu avô e herói partia do mundo dos humanos para sempre, deixando como legado uma educação que eu começava a sentir em minha vida profissional. A arte que o mobilizava e que transparecia em suas atitudes ficava

cravada em meu inconsciente, impelindo-me para um movimento que futuramente estaria construído nessas mesmas bases ancestrais. Começava a se intensificar em mim, a necessidade de uma educação mais equilibrada no ensino de idiomas – que construía minha base profissional – e que consistia na união da razão com a sensibilidade, o que poderia a ajudar o aluno a expressar mais seus sentimentos e emoções e perceber seus vínculos diretores de seus trajetos de vida.

Meu próximo passo foi comprar uma franquia de curso de Inglês para crianças. Acreditava que poderia colocar ainda mais em prática o que havia aprendido durante minha vida pessoal e acadêmica. Foi uma oportunidade maravilhosa para colocar minha criatividade em ação, por meio de jogos, competições, teatro e música. As crianças adoravam cantar e eu também. Arte e música: processo simbolizador. Que importância tinha para o processo educativo!

Em 1998 vendi minhas franquias, pois não conseguia dar conta sozinha de todo o trabalho. Despedi-me das minhas crianças e parti para o trabalho com os adultos, em empresas.

Esse foi um período em que mais tive contato com alunos com dificuldade em expressão oral, na Língua Inglesa Parecia que alguma coisa me levava a investigar tais dificuldades. Sempre vinham a mim alunos de nível básico no idioma, por mais que eu quisesse dar aulas para os mais avançados. Com o passar do tempo, esses alunos começaram a levar para as aulas, sentimentos que os afligiam no dia-a-dia da empresa. Questionavam quem eram, o que faziam lá e a preocupação excessiva com a tecnologia em detrimento dos seus próprios sentimentos. Isso continuou a me intrigar ainda mais. Percebia que esses alunos estavam repletos de medos.

Para tentar encaminhar minhas investigações, no ano de 2000 reencontrei uma amiga chamada Rosa Sílvia López - que havia terminado seu doutorado na Universidade de São Paulo (USP), escrevendo sobre *Tolkien – o Senhor dos Anéis*, cuja abordagem teórica era a Antropologia do Imaginário e a Psicologia Junguiana. Então, comecei a conhecer seu

trabalho. Além da literatura, ela também trabalhava com vivências de motivação em grupos, com base na Psicologia Junguiana, cujo objetivo era desenvolver a confiança, o conhecimento do eu e do outro. Assisti a algumas filmagens dessas vivências que me levaram a questionar ainda mais os medos de meus próprios alunos. Comecei a me interessar pelo assunto e a pensar como a Psicologia Junguiana poderia me auxiliar na minha jornada de educadora. Fui percebendo que se os alunos começassem a "sentir" a língua que estavam aprendendo, falando de seus sentimentos e emoções, eles poderiam minimizar tais problemas. No fundo, acreditava em uma educação que pudesse ajudá-los a imaginar e a criar.

No início de 2002, ainda com o aconselhamento da Rosa, procurei vários professores na Universidade de São Paulo (USP). No Instituto de Educação, conheci meu atual co-orientador, o Professor Dr. Marcos Ferreira Santos, que prontamente me atendeu e me abriu as portas para seu curso sobre cultura e educação, na graduação. No Instituto de Psicologia, não consegui encontrar nada sobre a Psicologia Analítica de Jung, até que, depois de muito esforço, uma matéria da Profa. Laura Villares de Freitas, minha atual orientadora, apresentou-se diante de mim pela tela do computador, sem que eu direcionasse a máquina para tal empreendimento. Em contato com a Laura, fui prontamente aceita para fazer parte de seu curso "Jung e grupos vivenciais". Então, comecei a unir a Antropologia do Imaginário à Psicologia Junguiana, numa troca de conhecimento e sensibilidades diversas. De um lado, nas aulas do professor Marcos, seu canto educacional ajudava-me a enfrentar algumas crises profissionais do momento. Era fascinante começar a entender a cultura e a educação pelos olhos da Antropologia do Imaginário, cuja sintonia com as aulas da professora Laura pareciam quase simultâneas. Interdisciplinaridade, como é chamado na Lingüística Aplicada. Sincronicidade, como aponta Jung. Nas aulas da professora Laura, meus colegas formavam um grupo incrivelmente acolhedor. Muito me ensinaram e ainda ensinam, pois desse grupo mantenho amizades das mais significativas até hoje. Pessoas que me deram e me dão apoio,

amizade e que compartilham comigo momentos importantes da minha trajetória educacional. Dentre elas, a amiga Maria Luiza Borghi, Eliana Atihé e Regina Mara, especialistas em mitologia; Santina Rodrigues de Oliveira, especialista em Jung. Esse grupo me ajudou muito a trilhar, aos poucos, o caminho da Educação de Sensibilidade. Sentia que muitas coisas ainda estavam por vir. De fato, vieram. No final do ano, fui aprovada para o doutorado pelo Instituto de Psicologia e tenho a Laura como minha orientadora e o professor Marcos, como meu co-orientador.

Continuei, então, a minha busca pelo sentir, cuja necessidade cada vez mais era reafirmada em minhas aulas, devido às necessidades dos alunos em querer compartilhar e expressar suas emoções. Sentia também, que tais sensações apontavam para um relacionamento grupal que poderia constituir-se como parte fundamental da minha busca.

No decorrer de 2004, conheci dois grupos especialíssimos de psicólogos junguianos. Um deles é o grupo de orientandos da professora Laura. O outro é o grupo *Himma:* Grupo de estudos em Psicologia Imaginal. Foi com eles que recebi orientações das mais preciosas e comecei a perceber que o caminho inicial para iniciar minha jornada era em grupo. A importância do grupo configura o ciclo arturiano, que embasa esta pesquisa, cuja saída dos cavaleiros para as batalhas era em grupo, mas a busca era individual.

Percebia que aos poucos, conhecia mais a mim mesma e as pessoas com quem convivia. Também começava a perceber o mundo diferentemente. Teria ele uma alma? O aprendizado parecia se estender em minhas reuniões com os grupos de psicologia. Durante os encontros com o Grupo *Himma*, por exemplo, estudava Jung por meio de Hillman. Discussões extremamente produtivas e de altíssimo nível – o que resultou em mais uma aventura heróica: no início de 2005, montamos um grupo composto por minhas amigas psicólogas para eu lecionar Inglês. A proposta era aprender a ler textos em psicologia por meio de uma proposta imaginal. Foi – e está sendo – uma das experiências mais incríveis em minha vida

profissional. Imagens pululam. As alunas criam e dizem aprender a língua e eu, além de me realizar profissionalmente, aprendo e troco experiências significativas que às vezes chegam a ter em mim, inclusive efeito terapêutico porque não só ficamos na aprendizagem da língua, mas as discussões se estendem de tal maneira que sempre têm algo de novo para discutir no campo da psicologia. Nossas emoções e sentimentos permanecem presentes na língua que aprendemos. Isso está sendo de tal importância para mim, que esse grupo passou a contribuir com dados dos mais relevantes para minha apresentação na conferência da Association for Jungian Studies (AJS) em Greenwich, julho de 2006, chamada *Psyche and imagination: a multidisciplinary academic conference of Jungian and Post-Jungian studies*.

No segundo semestre de 2005, parti para um congresso no Texas, juntamente com alguns amigos dos grupos: a professora Laura e meus queridos amigos Santina Rodrigues de Oliveira, Marcus Quintaes e Guilherme Scandiucci. Apresentamos um pôster sobre as atividades do Laboratório dos Estudos da Personalidade (LEP), do Instituto de Psicoloiga da Universidade de São Paulo (IPUSP) maravilhosamente desenhado e organizado com os conhecimentos do amigo André Mendes, entre outros colegas do grupo que não puderam estar lá de corpo presente, mas de alma, como Bia Vidigal, Tânia Pessoa, Rinaldo Miorin, Iara Patarra e o próprio André Mendes. Conheci alguns brasileiros e reencontrei outros – que também passaram a ter um significado muito especialem minha vida. Nesse meio tempo, também estreitei laços com minha querida amiga Rosa Sílvia López. Nasceu a idéia de trabalharmos com a Educação de Sensibilidade para a Terceira Idade. Comecei a realizar um de meus sonhos: expandir essa educação para outros campos – principalmente a Terceira Idade, que sempre me fascinou. Minha ancestralidade falava mais alto.

Hoje, percebo que o caminho que sigo leva-me ao caminho de minha maturidade. Foi (e ainda tem sido) um momento de busca, de trilhar meu caminho de individuação, como mostra Jung, estando eu, disposta a dar abertura ao outro. Ao mesmo tempo, começo a entender porque

fiquei nove anos sem tentar o doutorado. Precisava encontrar um caminho que me levasse a dialogar um pouco mais comigo mesma e com as pessoas à minha volta, principalmente os meus alunos, mas de uma maneira mais conciliatória entre razão e sensibilidade – o que irá constituir-se na Educação de Sensibilidade, de acordo com Merleau-Ponty (1999) e Ferreira Santos (2004a): uma educação que consiste em dialogarmos com os nossos diversos campos sensoriais, resultando em um modo de agir e, sobretudo de sentir o mundo e que se aproxima muito da noção de Educação Fática em Paula Carvalho (1995) ou Educação da Alma (Atihé, 2006), cujo caminho é o criar e ser criado pelas imagens. Essa educação a que me proponho seguir, consiste, assim em entender a racionalização que se abate na educação por meio da sensibilidade, do encontro com a alma, ou seja, é uma possibilidade de inserirmos na educação a subjetividade do aluno e professor em contato com a sensibilidade do mundo que o cerca. Essa educação será entendida no Trajeto Antropológico, exposto por Gilbert Durand (2001a) que resumo aqui como sendo um diálogo com as imagens que emanam do mundo imaginário subjetivo com as imagens que são apresentadas pelo mundo exterior, num processo dinâmico em que estão envolvidos a alma do homem e a alma do mundo, cujo substrato antropológico é mítico.

Ao escrever essa introdução, percebo a importância de se recuperar o potencial da imaginação do ser humano, que está dentro da mente humana repleta dos mais enigmáticos mistérios, para que ele encontre seu equilíbrio pessoal. A arte de criar e ser criado, abrindo espaço para o nosso próprio canto, para a nossa própria criação. Tenho muito que aprender e a conhecer sobre meu próprio mundo imagético, rodeado pela minha Educação de Sensibilidade desde que nasci. Portanto, neste meu trabalho, acredito que somente trilhando o caminho de uma educação sensível, poderemos entender melhor o universo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

1.1 O chamado: um encontro com a Psicologia Analítica

Envolvida pelo que entendo por Educação de Sensibilidade que me acompanha desde o meu nascimento, hoje questiono o sistema educacional como um todo e suas conseqüências na crença que o aluno possui sobre si próprio enquanto aprendiz de língua estrangeira. Minha experiência no decorrer dos anos, enquanto professora, corrobora a percepção de uma herança educacional recebida pelos alunos: um ensino que privilegia excessivamente a racionalização em detrimento da poesia. Morin (2001) aponta que, a racionalização é uma visão única, "totalizante do universo". Pensando na educação, de um modo geral, o autor ainda afirma que o sistema educacional está fortemente baseado, sobretudo, na razão que "dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador" (p.11), criando-se um indivíduo apático, fragmentado, desestruturado; um indivíduo com medo das "micro mortes": morte da individualidade, da igualdade, do crescimento humano. Maffesoli (2001) também reforça a idéia de que a racionalização culminou com a implementação de um sistema que corta todos os aspectos da criação. Ocorre, portanto, o que Morin (2001, p.160) chama de "desumanização da razão".

Relacionando tais problemas ao ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira, observo alunos totalmente influenciados por esse sistema educacional, cuja postura perante o aprendizado da língua estrangeira é a de sujeitos com medo de expressarem suas idéias, seus valores e seus sentimentos. São alunos que possuem bloqueios para falar, descrentes de sua capacidade para aprender e, sobretudo, desmotivados para entrar em contato com a língua estrangeira. Parece-me que o paradigma de acúmulo de informações, ao invés daquele que privilegia compartilhá-las, ainda impera nas escolas, de um modo geral, e em muitas escolas de idiomas, em particular. Os *textbooks* - ou livros-texto - usados nessas escolas - funcionam simplesmente como "receitas" para ensinar e aprender, dada a forte ênfase na produção de estruturas lingüísticas gramaticalmente corretas, em detrimento da relação que o aluno possa

estabelecer com a língua, num contexto cultural e sob um prisma antropológico. Mesmo os mais recentes materiais didáticos para o ensino de Inglês enfatizam o que Nunan (1989) chama de "funções comunicativas", ou seja, sentenças utilizadas para resolver de modo prático uma determinada situação comunicativa, por exemplo, pedir desculpas, pedir informações, aceitar e recusar convites, entre outras. No entanto, as funções comunicativas são apresentadas ao aluno desvinculadas da possibilidade de sensibilizá-lo quanto ao seu papel naquele contexto e sua relação com os demais colegas. Isso leva a um aprendizado mecanicista, rápido, sem muitas oportunidades para o aluno expor seus sentimentos, questionar sua relação com a língua e com o mundo à sua volta, e, principalmente, interagir mais profundamente e de maneira mais consciente com a cultura estrangeira da qual a língua é a grande iniciadora ou via de relação afetivo-intelectual. Como conseqüência, a produção do aluno resume-se a uma linguagem pobre, não propriamente no sentido sintático, (que não é o centro da minha preocupação) mas, sobretudo, na qualidade da relação que o aluno estabelece com os símbolos dessa língua. Isso mostra que o que era produzido era simplesmente um discurso mecanicista, como já disse, sem que os alunos pudessem pensar a respeito do que aquele discurso final significava para ele. Afinal, para que serve um adjetivo ou um advérbio, por exemplo? Como utilizá-los e encará-los como se fizessem parte integrante e significativa da vida de cada aluno? Para mim, faltava um diálogo mais rico entre o aluno e a língua que ele estava aprendendo, por meio do qual o aluno pudesse expressar seus mais internos sentimentos e emoções. Ao mesmo tempo, o professor também não precisava pensar, dadas as atividades praticamente "mastigadas" entregues a ele "de mão beijada" - ou seria "de mão fechada"? Pois, pelo menos, o beijo tem sabor, tem toque e troca. Fechar a mão é fechar-se à troca do gosto de saberes. Dessa forma, fechavam-se os interesses de ambas as partes. Se não havia interesse, não havia *vontade* de expressar-se na língua estrangeira, de ler, pesquisar,

imaginar, enfim, de desvelar-se enquanto ser humano. Como bem aponta Bachelard (2001a, p.6), vontade e imaginação caminham lado a lado. “Só imaginamos o que temos vontade”.

Tais comentários reportam-me a algumas experiências didáticas junto a um grupo composto de adultos, com idade entre 37 e 48 anos, de nível lingüístico intermediário, em uma empresa em São Paulo. Os alunos levantaram, em discussão, que a subjetividade de cada um, seus sentimentos enquanto funcionários, não eram se quer apontados. Disseram que a postura daquele local de trabalho centrava-se somente na qualidade dos serviços prestados, na alta tecnologia, no funcionário enquanto responsável direto pelo sucesso da empresa. Inclusive os cursos de motivação dos quais participaram incentivavam dinâmicas que favoreciam o bem-estar da empresa. Com isso, os alunos sentiam-se muito desmotivados, e apontavam a importância de seus sentimentos e emoções serem mais profundamente considerados. Segundo eles, havia a necessidade do desenvolvimento de programas que trouxessem de volta a auto-estima de cada um, bem como a vontade para aprender. Em outros cursos por mim ministrados, os alunos faziam comentários muito semelhantes. Quando eu arriscava alguma atividade por meio da qual eles pudessem expressar mais seus sentimentos, o resultado era imediato: especialmente a comunicação oral apresentava uma gama de conteúdos muito mais ricos, pois funcionava como uma abertura para a vida e tinha a ver com os sentimentos de cada um. As atividades eram simples e relato brevemente uma delas. Consistia em incentivar os alunos a imaginar sua relação com o colega: o que ele tinha de melhor e o que poderia entregar ao amigo, além de como fazer essa entrega. Nessa ocasião, propus ao grupo fazer uma roda. Coloquei rosas ao centro e pedi para cada um pegar uma rosa para ofertá-la ao colega. Cada um, ao fazer sua entrega, disse o que estava entregando ao colega. Um deles entregou sua amizade, outro, sua força, outro, seus ouvidos. Arrisco dizer que a comunicação oral deles transcorreu mais fluentemente. Eles próprios me relataram isso. Percebia, pois, que o ensino poderia dar mais atenção à sensibilidade, permitindo ao aluno olhar um pouco mais

para dentro de si para melhor conhecer-se e conhecer o outro à sua volta, de modo que cada um pudesse tornar-se um ser humano mais sensível e mais crítico. Sentia que já estava trilhando um caminho rumo a uma educação que, mais tarde, chamaria de Educação de Sensibilidade – conforme apontam os autores Ferreira Santos (2004a), Merleau-Ponty (1999), Morin (2000) ou Educação Fática como aponta Paula Carvalho (1995) – cuja base está em balancear razão e sensibilidade, em conhecer a alma humana em contato com a alma do mundo.

Ao terminar meu mestrado, cuja base teórica estava em Vygotsky e Paulo Freire, motivei-me a pesquisar algo que, a meu ver, ainda não estava explorado e que esses autores transmitiam nas entrelinhas de suas produções teóricas, mas que ainda não estava claro para mim. Então, relacionei essa percepção que tive ao que os alunos me falavam a respeito da necessidade de expressar seus sentimentos e sua sensibilidade. Acreditava no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno privilegiando a sensibilidade. Retomei alguns escritos de Paulo Freire e Vygotsky e encontrei, num artigo de Sanchez Teixeira (1999), uma leitura sobre Paulo Freire pelo viés da Antropologia do Imaginário. Encantei-me pela leitura, pois a autora aponta as fortes emoções e sentimentos que balanceiam o discurso crítico e social de Paulo Freire. Comecei a enxergar, então, um Paulo Freire, pelas vias da Antropologia do Imaginário. A autora comenta: "[...] é também, um discurso dotado de grande carga afetiva e, talvez por isso, extremamente mobilizador". (p.107). No mesmo livro, um artigo de Ferreira Santos (1999, p. 67) enfatizando a arte como processo simbolizador e, portanto, fundamental na educação, trazia na abertura do artigo, a seguinte citação de Vygotsky (1971, p.211):

> A diferença enigmática que existe entre os sentimentos artísticos e os sentimentos comuns, pode ser explicada da seguinte forma: o sentimento artístico é o mesmo que o outro, mas é realizado por uma atividade extremamente intensificada da imaginação.

A citação aponta para uma educação que intensifica a imaginação e, conseqüentemente, ativa os diferentes campos de sensibilidade que habitam o ser humano. Começou o meu fascínio por um saber direcionado à temática do imaginal e do sensível que parecia preencher minha necessidade de promover um ensino pautado na possibilidade de *sentir*. Também parecia que me ajudaria a entender o meu interesse lingüístico particular pela Grã-Bretanha, pela polidez inglesa no falar e pelo *gentleman* inglês. Gestos e valores de uma cultura que pareciam acompanhar a Língua Inglesa na polidez, no uso de advérbios e adjetivos que, a princípio, pareciam excessivos para mim. Então, perguntei-me: em que medida a possibilidade de conhecer outra cultura poderia ajudar o aluno em sua produção lingüística e, até mesmo, abrir caminhos para conhecer sua própria cultura?

Para responder a essa pergunta e desvendar os enigmas de meu percurso como professora, passo a me colocar na posição de um herói e mestre-aprendiz - aquele que vai em busca de seu caminho interior, lançando um olhar para a cultura britânica, objeto deste estudo e que envolve o ensino de Inglês no Brasil.

Entre o mestrado e doutorado passaram-se nove anos. Posso dizer que comecei o doutorado porque fui *chamada* a fazê-lo. Esse *chamado* parte de alguns questionamentos, percepções, sentimentos. Era o inconsciente se apresentando à minha consciência de educadora. Percebia que havia a necessidade de um ensino voltado um pouco mais à sensibilidade humana: um *chamado* para conciliar razão e sensibilidade. Como aponta Hillman (1997), o *daimon* ou "chamado da alma" parecia prontificar-se. Então, o termo *Educação de Sensibilidade* passa a ser a chave mestra deste trabalho: uma educação que também pode ouvir o seu próprio chamado, ou seu *daimon,* encorajando a imaginação e, portanto, a criação. Segundo Merleau-Ponty (1999) a sensibilidade é vista como modos diversos que encaramos e, sobretudo, de sentimos o mundo. Semelhantemente, Ferreira Santos (2004a), aponta que é uma educação com o propósito de sensibilizar o pensamento racional – que direciona para um sentir que

segundo Jung (1928/1984a)[1] possui *valor*, ou seja, é valorizado pelo sentimento. Fazendo parte do movimento dialógico entre o consciente e o inconsciente, o sentir permanece em contato contínuo com o corpo físico, fazendo com que o ser humano sinta o mundo por meio de seu campo perceptivo (visão, cheiro, paladar, audição, atitudes).

Por sua vez, Jung (1921/1991), a meu ver, faz uma referência à sensibilidade pela via de um conjunto de funções da consciência. Em *Tipos Psicológicos*, ele comenta duas formas de pensamento: a racional, abrangendo as funções pensamento e sentimento, e a irracional, desempenhada pela intuição e sensação.

Desse modo, comecei a perceber que a relação professor-aluno é muito mais complexa do que pensamos. Parece-me que falta mesmo é *imaginá-la*. No que se refere a uma língua estrangeira, sela-se o lema: "Difícil, tenho muita dificuldade". Como lidar com esse lema motriz que cerca o aprendizado de língua estrangeira?

Muitas vezes, não sabemos a razão de tomarmos determinada atitude com o aluno e este, por sua vez, freqüentemente não expressa o que sente porque não sabe lidar com esses sentimentos. Parece que falta uma relação mais sensível, ou melhor, que ultrapasse a mera racionalização e que possa proporcionar uma melhora na qualidade dessa relação. Na linguagem da Lingüística Aplicada, como aponta Krashen (1983), é o filtro afetivo que está em desequilíbrio. Então, assumi a alternativa pela Psicologia Analítica e a Antropologia do Imaginário: partir da sensibilidade em direção à razão – como apontado por Maffesoli (2001). Isso nos leva a lidar com as semelhanças e diferenças que nos habitam – nossas e dos outros com que convivemos. Está aí meu grande desafio.

Para encarar questões tão profundas é que mergulho na Psicologia Junguiana e na Antropologia do Imaginário, pois ambas permitem que, enquanto professora de Língua Inglesa, eu possa olhar para dentro de mim e tentar dialogar com as imagens que surgem do

[1] Os escritos de Jung serão citados com a primeira data referente aos originais e a segunda, às *Obras Completas*, em Português.

inconsciente e também possa sentir quem é esse aluno apavorado e tão desmotivado nas aulas de Inglês.

Então, eu percebo o chamado em direção a esta pesquisa como parte do processo de individuação da professora que há em mim. Acredito que, trilhando esse caminho, posso criar um ambiente que auxilie nesse árduo processo, tanto do professor quanto do aluno, mas que também é, muitas vezes, muito prazeroso. Buscar nosso Graal enquanto cavaleiros arturianos, magos e sacerdotisas - várias facetas de um único ser. Compreendê-las faz parte do nosso processo de individuação. Afinal, quem é esse outro que nos habita? Talvez, encarando os deuses que habitam nossa prática poderemos viver melhor nossas relações na sala de aula, que poderão repercutir em outros âmbitos de nossas vidas.

Este estudo parte de uma educadora, não de uma psicóloga. Todavia, de uma educadora interdisciplinar que acredita na psicologia em diálogo com a educação, a antropologia e a mitologia. Na verdade, num entrelaçamento de idéias, tecidas no meu próprio caminho em busca de meu Graal.

Como então, aventurar-me num caminho que envolvia entrar em contato de modo mais consciente com meus próprios sentimentos? É necessário nos conhecermos "interdisciplinarmente", como aponta Fazenda (1995, p.15) - o que é possível pela "busca da interioridade", num exercício de "humildade" - como diz a autora - "fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade". Como revela Jung (1952/1986a), a necessidade de imaginar e fantasiar. Percebo que esse é o caminho: a possibilidade de mergulhar em águas calmas e ao mesmo tempo temerosas, enxergando um caminho mais dialógico com as polaridades que compõem o ser, pois Jung deixa espaço para o mistério, para a metáfora da alma, permitindo ampliar nossas visões e, sobretudo, nos ensinando que nem tudo pode ser resumido à equação A=B. O que seria do mundo sem a magia da palavra metafórica ou sem a força numinosa da poesia? Acredito que tais questionamentos, poeticamente enunciados por

Jung caem como luvas num século engolido pela velocidade tecnológica, pelo tempo que não mais parece significar "experiência" e sim, "lucro" e pelos heróis guerreiros e sanguinários que assolam as telas de cinema e TV. Perguntava-me, então, que aluno e professor adentram a sala de aula e que aluno e professor saem da mesma sala de aula, anos depois. Hoje, encontro a resposta em Jung (1928/1983, p.61) quando ele menciona a importância da escola na vida da criança e diz que sem a escola a criança seria inconsciente quanto a si e quanto ao mundo. Penso que com essas palavras, Jung amplia o diálogo da sala de aula entre professor-aluno e aluno-aluno, propondo entender a relação simbólica como uma atitude perante a vida. No terreno educacional, tal postura consiste em fornecer ao aluno "conhecimentos psicológicos que lhe possibilitem educar-se a si próprio." (p.62). O papel da relação simbólica passa, então, a ter importância vital na construção da personalidade do ser humano. Segundo Jung (p.66): "Por isso, devemos fazer com que a própria alma da pessoa venha a falar, a fim de que esta compreenda, a partir do seu próprio íntimo, qual é a sua situação verdadeira".

O autor ressalta a importância da relação simbólica e mostra como a alma, ou seja, a interioridade do ser humano é construída nessa relação, acreditando na força da imaginação e sua importância para o equilíbrio psíquico. Portanto, nesta pesquisa, sigo o caminho em direção a essa construção de equilíbrio, enfatizando o poder criativo da imaginação e da imagem. Parto do próprio Jung que propõe o contato e a relação com a psique a partir do lema: "ficar com a imagem", com a alma metafórica e plural que nos remete às diversas sensibilidades que habitam em nós. Abordo essa questão, pensando nas Estruturas de Sensibilidade de Gilbert Durand (2001a), ou seja, nas diferentes imagens que registram nossa sensibilidade de encarar o mundo e que expressam uma cultura.

Durand (2001a) propõe algumas imagens: a de herói guerreiro (estrutura heróica, lançando o sujeito em suas aventuras); a de herói-lunar (estrutura mística, voltada para o diálogo com o inconsciente, chamando o aconchego e a intimidade) e a de herói guerreiro-lunar (estrutura

dramática que propõe um movimento cíclico entre as estruturas heróica e mística). A meu ver, são imagens constituídas por símbolos vivos, como aponta Jung, no que se refere à importância da relação simbólica em nossas vidas.

Igualmente movido pelos mistérios que invadem a profundidade da alma, Gaston Bachelard (1989/2001a,b,c) propõe falar de imaginação por meio da metáfora dos quatro elementos materiais (terra, água fogo e ar) ou seja, maneiras sensíveis, poéticas e criativas de enxergar o mundo que nos cerca e a relação que com ele estabelecemos, permitindo-nos resgatar a poesia da palavra. Hillman (1990) também segue o caminho em direção à alma como metáfora, ampliando a noção de *anima,* e chamando-a de *alma*, ou seja, enquanto uma perspectiva psicológica. Também usa a noção de "imagem" advinda da noção de "símbolo vivo", exposta por Jung. Não entrarei em diferenças conceituais entre os termos. Adoto a perspectiva junguiana no que se refere ao *símbolo vivo* e *imagem* enquanto *linguagem básica da psique*. Tais considerações encontram-se no decorrer desta pesquisa.

Metáfora, portanto, é criação. Por isso, recorro a esse embricamento teórico-metodológico entre Psicologia Analítica, Antropologia do Imaginário, Fenomenologia da Percepção, Imaginação Material, Antropologia da Complexidade e Lingüística, pois acredito na possibilidade interdisciplinar de educar.

Esclareço que essa ampliação é uma tentativa de respeitar a linguagem metafórica do próprio Jung: linguagem múltipla de sentidos, profunda, provocativa e por isso, rica, imaginativa e criativa. Considero difícil – na verdade, quase impossível – nos determos somente a um aparato teórico, caso queiramos, realmente, nos abrir para as diferenças. Se a natureza do ser é tão múltipla como o próprio Jung diz, então o ser é psíquico-sócio-político-cultural e cósmico – como postula Durand (2001a,b). Isso não significa misturar teorias a bel prazer. Creio ter tido rigor epistemológico. Busquei abrir-me para as diferenças e ser humilde para reconhecer a presença do outro-diferente em mim, pesquisadora. Utilizei autores que prezam a criação, a

poiésis, a imaginação e, conseqüentemente, que trilham o caminho em busca de uma palavra poética, imaginal e criativa. Portanto, incentivar a imaginação, o ato da criação e, conseqüentemente, colocar nossas sensibilidades mística e dramática em diálogo mais profundo e equilibrado com nossa sensibilidade heróica. Acredito que assim, poderemos reconhecer esse movimento de imagens em nós e em nossas relações com o mundo – o que pode nos permitir uma mudança de registro de sensibilidade em sala de aula: um professor-aprendiz que, num movimento cíclico de troca, aprende e ensina. Na verdade, mais aprende que ensina.

Diante do ensino da Língua Inglesa, adoto uma perspectiva metafórica e utilizo as palavras de Bachelard (2001c) "[...] perceber um feminino para cada palavra masculina", para mostrar que o aluno pode se lançar ao aprendizado de uma língua que sente, tentando colocar em cada sílaba articulada, suas próprias experiências, seu contato com sua ancestralidade e/ ou com a ancestralidade da cultura britânica e brasileira. Essa é uma maneira de privilegiar a criação. Acredito ser salutar e elucidador imaginar, para cada palavra, um elemento ambivalente, principalmente, tornando nosso campo imaginário um campo de imaginação material, como poeticamente descreve Bachelard (1989): uma imaginação da água, da terra, do ar e do fogo. Portanto, a alma chama:

> Alma, deixa eu invadir sua alma; a epiderme da alma. Superfície.
> (**Alma,** Pepeu Gomes e Arnaldo Antunes. Interpretação de Zélia Duncan).

Ir em busca de uma Educação de Sensibilidade, uma educação almada – esse é o meu desafio. Portanto, acredito que o aluno somente aprende mediante um aprendizado significativo para ele, por meio do qual ele possa imaginar a língua que está aprendendo e que irá produzir. Falta-nos imaginar. Pressuponho que, dados os problemas apontados que envolvem, sobretudo, a excessiva racionalização da educação, os alunos sentem falta de um ensino mais

voltado à sua interioridade, à possibilidade de expor suas emoções. Ao escutar a fala da alma, ao reconhecer os vários sentidos dos mitos em sua vida, considerando-se o mito enquanto *mitopoiésis* ou sensibilidade da alma, o aluno poderá expressar-se mais facilmente em Língua Inglesa. Talvez, esse aluno poderá tornar-se um herói-aprendiz, ou seja, por mais que sempre seja um herói ao enfrentar o mundo racionalizado da atualidade, poderá sentir-se um herói que busca algo um pouco mais significativo para ele, um herói um pouco mais consciente dos múltiplos sentidos que se abrem para ele no contato com outras culturas. Um trabalho lingüístico que se vale da mitologia traz à tona características que estão presentes na história, na família, na teologia, na psique humana - que, por sua vez, abarcam o homem-história, o homem-família, o homem-deus e que têm um substrato mitológico que orientam e que dialogam com as experiências da vida. Assim pensando, qual seria o alcance da palavra? Para mim, a palavra metafórica e poética que enriquece nossa fala e nos leva à nossa própria *poiésis.*

1.2 Clareando o caminho

Esclareço que a investigação a que me proponho teve como ponto de partida minhas recordações de viagens realizadas à Inglaterra. Em primeiro lugar, a polidez britânica: *please* e *thank you* (com a entonação ligeiramente elevada) preenchiam cada sentença emitida pelos ingleses. Fornecer direções era algo extremamente preciso. Caso eu estivesse procurando por um banco, a orientação seguia mais ou menos assim: *Go straight ahead. On the second corner you will see a red building with a bronze colored statue at the door. Turn there and walk for 2 blocks more. In the middle of the second block you will see the bank*[2]. Outra característica impressionante era o freqüente uso de advérbios de modo e de intensidade e o uso de adjetivos – observados em palestras que ouvia na universidade em que fiquei instalada

[2] Vá sempre em frente. Na segunda esquina, você verá um prédio vermelho com uma estátua de bronze. Vire nessa esquina, ande dois quarteirões. No meio do segundo quarteirão você verá o banco.

- e na descrição por um inglês de uma pessoa ou um local. Percebia uma ênfase detalhista e intensa – que me levava à impressão de um povo polido e de um considerável respeito pelo outro – sobretudo devido ao uso intenso de *Please* ou de desculpas como *I´m sorry ou I´m terribly sorry*. Era uma reverência ao "como", que parecia indicar que não interessava chegar ao produto final se não houvesse um caminho a ser percorrido.

Outro aspecto que muito me intrigava era referente à economia de água - que para nós, ocidentais latino-americanos, apesar das últimas campanhas de conscientização, continua a ser um problema que ainda está longe de receber, por parte da população e das autoridades governamentais, sua devida atenção.

O envolvimento do britânico com o *underground*, especialmente os *pubs* (bares ingleses), também era enigmático para mim. O *Movimento Underground*, na Inglaterra[3], propriamente dito, começou em meados dos anos sessenta e desenvolve um estilo único no modo de vestir do seu adepto, cuja repercussão acaba influenciando também o chamado cidadão comum. Tal estilo concentra-se nas roupas, calçados e acessórios – uma mistura de moda, cultura e música, chamado "musicultura". O movimento faz algumas referências a ícones britânicos, inovando sempre sua criação – o que o mantém vivo. É descrito da seguinte maneira: "Num mundo repleto de marcas artificiais, mantidas vivas pelas máquinas da propaganda e patrocínios, é raro encontrar uma marca que se mantém fiel às suas origens." [4] Além disso, esse mesmo cidadão inglês possuía uma acentuada paixão pelos *pubs* – apresentando-se como o lazer principal do britânico. Todos dirigiam-se a um *pub*, por volta das 18 horas da tarde. Esses lugares são incrivelmente decorados, iluminados, subterrâneos, até, e trazem, como atração principal, a famosa cerveja. Outra característica fascinante era o *fog* inglês que, àquela hora do cair da tarde, acompanhava – ou escondia – os transeuntes que avidamente

[3] UNDERGROUND-England (2003) e THE POETRY (2003).
[4] UNDERGROUND-England (2003). "In a world full of artificial brands kept alive by the life support machine of advertising and sponsorship, it is rare to find a brand that has remained true to its origin".

aprressavam-se para chegar ao *pub*. Era, realmente, tudo muito peculiar, trazendo para mim, um certo ar de mistério.

Tais características me fascinavam todo o tempo e eu nem sabia por quê. O que sentia era que tudo isso descrevia uma cultura orientada por um movimento processual expresso pela língua. Sentia-me adentrando em outra dimensão. Parti, então, em busca de maneiras de observar algumas particularidades dessa cultura que me levariam a encará-la pelo viés da sensibilidade – considerando-se o impacto do diálogo inicial que eu mesma estabeleci com essa cultura. Decidi caminhar para o entendimento da cultura para que eu pudesse ter algum subsídio para mostrar aos meus alunos que língua é cultura. Torno a dizer que o que mais me impactou foi um contato cultural muito forte que me fazia perceber que, em alguns momentos, toda aquela aparente polidez, aquele aspecto detalhista do britânico se apresentava na língua.

Hoje, sei que foi um contato mítico – que me ajudou a entender a relação de sensibilidade que estabeleci com a cultura britânica, e perceber a língua pelo viés cultural. Assim sendo, recorro a uma leitura mítica da cultura britânica, que identifico no ciclo arturiano e na busca pelo Santo Graal – já que considero o mito um caminho em direção à Educação de Sensibilidade (o que será discutido no decorrer deste trabalho). A mitologia britânica tem por base a mitologia celta, cujo princípio está no enfrentamento dos opostos que fazem parte da vida, como por exemplo: vida e morte; o guerreiro e o amante; a razão e o coração, ou seja, princípios que norteiam a busca pelo Santo Graal - que se refere ao encontro consigo mesmo, ou seja, à conciliação do guerreiro com a amada, a mulher – considerada a mais importante na sociedade celta, torna-se o centro de todo o ciclo arturiano. Para conquistá-la, o herói embrenha-se em provas dificílimas, mostrando que a busca é espiritual, de modo que o homem se realize pessoalmente nela. Por isso, a busca é árdua. Para embrenhar-se no caminho da busca pelo Santo Graal, Arthur e seus cavaleiros mergulham no submundo a todo momento – indicando um movimento dialógico com as imagens apresentadas ao inconsciente.

Ao mesmo tempo, Arthur é um rei solar, o que pode ser relacionado a um ego heróico e guerreiro. Minha compreensão é que ele é também um herói de alteridade, que infelizmente não chega a nós nem aos nossos alunos. Jung (1992) define o herói de alteridade como sendo aquele que abre possibilidades para ver o outro simetricamente, colocando-se no lugar desse outro – o que é possível somente se cada indivíduo relacionar-se mais intensamente com o seu inconsciente.

Na cultura britânica, observo e questiono a ressonância de quatro mitemas. O mito do Rei Sol, expresso na arquitetura britânica, mais especificamente na construção do *The British Airways London Eye* – entre outras construções arquitetônicas, tais como o Big Ben, a Torre de Londres e o meridiano de Greenwich. O mitema da luta entre trevas e luz, que deriva do mito do Rei Sol, devido aos contínuos movimentos de oscilação das imagens - ora em busca do sol ora em busca das trevas. O mitema do submundo que ressoa no *underground* britânico, mais especificamente nos bares ingleses (*pubs*), e no entorno do Rio Tâmisa, caracterizando a relação do britânico com a água e como eles interagem com esse *underground*. O mitema da reintegração caracterizado por um movimento cíclico de imagens que propõe a inclusão dos movimentos heróico e místico.

Desse modo, acredito que ao conhecer a cultura britânica por meio da mitologia, o aluno poderá direcionar um olhar mais sensível para sua própria cultura, ou seja, um olhar criativo e *mitopoiético.*

No campo lingüístico, se a língua é parte da cultura, ela encontra-se impregnada de cultura. Como apontam Barthes (1988) e Paz (1982), se por um lado estamos acostumados a uma linguagem heróica, mais precisamente, uma linguagem de poder pronta a atender as necessidades da era tecnológica e que é encarada simplesmente por sua estrutura gramatical que deve ser composta por sujeito + verbo + complemento, por outro, podemos perceber que essa mesma língua pode nos colocar em contato com a poesia da palavra.

A sombra, como aponta Jung, não é somente negativa, mas, sobretudo, pode abrir nosso campo de sensibilidades, ou seja, proporcionar um diálogo com uma cultura que traz imagens heróicas, místicas e dramáticas em constante movimento. Imagens que inicialmente podem ressoar heróicas num indivíduo, mas que ao sentir seu dinamismo com maior intensidade, ele pode entender o cenário cultural onde elas estão inseridas, construídas e reconstruídas. Esse movimento de observação dinâmico de imagens permite encarar o aprendizado não mais por um viés gramatical, estruturalista e heróico com o objetivo de atender às demandas da cadeia produtiva da era tecnológica. Sobretudo, significa trazer de volta a poesia da palavra, observando como se desenrola o enraizamento cultural no *underground*, na poesia, na música, na arquitetura, permitindo-nos recuperar o contato com nossa história de vida e cultura, abrindo espaço para ouvirmos, pelo menos uma nota musical expressa pela tradição cultural. Na verdade, é isso que entendo por recuperar a sensibilidade cultural: não basta somente fincar nossa espada no terreno do herói guerreiro, mostrando assim, que a língua deve atender a fins puramente instrumentais, cujo objetivo é chegar a um produto final, gramaticalmente correto. É mostrar que a cultura possui raízes, um entorno cultural expresso pela poesia e que parece perdido no mundo globalizado; é mostrar que nós fazemos parte desse entorno e que portanto, a língua que produzimos, também o reflete. Por que então, deixar de expressar uma língua poética que desvela nossa *poiésis*? Por que não abrir-nos para a outra cultura e assim, abrir-nos para a nossa cultura também?

A hipótese que levanto é que, ao dialogar com os aspectos da cultura britânica por meio da mitologia, o aluno poderá compreender o papel criativo e poético que a língua exerce nesse processo, não mais entendendo a Língua Inglesa como sendo composta exclusiva e estruturalmente por sujeito + verbo + complemento. A língua pode, então, apresentar-se a ele como sendo um caminho mais processual que ele próprio constrói, sendo significativo para ele. Com essas palavras, aproveito para retomar Jaffé (1995, p.141) que seguindo Jung,

aponta o “mito do significado”, referindo-se à ampliação da consciência que dá significado ao mundo.

A língua, falada ou escrita reflete sua cultura. Assim considerando, minhas perguntas de pesquisa são:

- Qual o alcance da inclusão de uma perspectiva mítico-cultural no ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira?
- Quais as perspectivas que se abrem para o aluno em contato com a mitologia britânica?

2.0 TECENDO A TEIA TEÓRICA: A PSICOLOGIA ANALÍTICA E ALGUNS DIÁLOGOS

2.1 A Relação simbólica: considerações principais

> There are more things in heaven and earth than are dreamt of in your philosophy.
> (Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a tua filosofia. Shakespeare: **Hamlet.** Ato 1, cena 5, 1966).

A premissa básica da jornada simbólica recai na relação homem-mundo da qual participam tanto as forças conscientes quanto inconscientes, ou seja, Jung atribui ao inconsciente papel fundamental nessa relação, já que com ele nos comunicamos e estabelecemos uma ligação direta pela via da consciência.

Segundo Jung (1954/2000a, p.3), o inconsciente pode abranger diferentes conteúdos que englobam todo o material psíquico que subjaz ao limiar da consciência. São “as sementes de futuros conteúdos conscientes”. O inconsciente está sempre ativo, em contínuo contato com a consciência. Pode ser pessoal ou coletivo.

O inconsciente pessoal refere-se não só a conteúdos adquiridos durante a vida do indivíduo como também a fatores psicológicos que podem ser inconscientes. São conteúdos pessoais

porque referem-se à história do indivíduo, ao seu passado e que possuem efeitos significativos para ele. Jung (2001, p.1) chama esses conteúdos de "inventário, pois referem-se à ancestralidade do indivíduo e cuja perda produziria inferioridade da consciência". Com isso, Jung quer dizer que tais perdas devem ser conscientizadas para o bem estar da psique, pois geralmente são perdas desagradáveis e que pouco agradam à consciência. Tal conscientização se dá pelo aprofundamento do auto-conhecimento, "tornando o indivíduo modesto". (p.12).

Os conteúdos do inconsciente pessoal são os complexos, definidos como sendo um grupo de idéias ao redor de um núcleo e que é carregado de afeto (libido ou energia vital). Jacobi (1991, p.16) esclarece que Jung, com base em experiências colhidas por meio do processo de associação de idéias, constatou "a existência de uma esfera psíquica inconsciente, mas também de que esses sinais fornecem esclarecimentos sobre os conteúdos ocultos nessa esfera e sobre a carga emocional que eles contêm." Desse modo, a partir de uma pré-disposição arquetípica, por exemplo, o pai, derivam-se várias idéias ligadas a ele – idéias essas carregadas de afeto e advindas da experiência de vida.

Os conteúdos do inconsciente coletivo referem-se não somente às relações do indivíduo com sua família, grupo social, mas à comunidade humana, em geral. São conteúdos de ordem coletiva, imagens cuja natureza é universal. Como exemplo, os mitos, contos, lendas que retratam nossas experiências de vida. Para Jung (1992, p. 68), as imagens arquetípicas formam o conteúdo do inconsciente coletivo. São como se fossem panos de fundo da psique que fornecem embasamento para as manifestações psíquicas comuns aos seres humanos. São percebidas enquanto "temas universais" que se repetem no mundo todo, mas com significados diferentes que variam de acordo com a cultura. Jung explica que formas de pensamento e gestos humanos mostram que um arquétipo pode trabalhar no inconsciente e se manifestar em circunstâncias específicas. Jung (1992, p.76) aponta que o arquétipo afeta emocionalmente o indivíduo - por exemplo, um choque de ordem emocional que provoque mudanças drásticas

de comportamento, colocando-o em contato com experiências significativas para o mesmo. O arquétipo "representa essencialmente um conteúdo inconsciente que se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta". (Jung, 1954/2000a, p. 17).

O arquétipo, dado seu caráter universal, não deve ser entendido como algo estável, pré-determinado metafisicamente, mas como uma pré-disposição inconsciente em movimento, pois sua natureza é devida à relação do homem e, portanto, do que é inerente ao ser humano, com o meio externo. Ainda reforçando essa noção de movimento do arquétipo, Jung (1921/1991, p. 419) aponta o seguinte:

> [...] a imagem originária (o arquétipo) é sempre coletiva, ou seja, é, no mínimo, comum a todos os povos e tempos [...] é uma forma típica fundamental de certa experiência psíquica que sempre retorna.

Com essa citação, o arquétipo é percebido como sendo "simultaneamente imagem e emoção" (Jacobi, 1991, p.42), pois advém da relação do homem (enquanto ser da natureza) e da própria natureza em si. Portanto, nesta pesquisa, o arquétipo não será restrito a questões biológicas, históricas ou psicológicas. Entender o indivíduo no seu "trajeto antropológico" sob a ótica da Antropologia do Imaginário, por meio da qual homem e mundo se constituem num movimento contínuo e dinâmico realizado pela corporeidade no mundo, é entender o arquétipo como sendo construído na relação homem-mundo. Hillman (1992, p.10) considera os arquétipos como as bases da imaginação, não se preocupando com sua universalidade. O que Hillman chama de "arquetípico" está na "relação" que nos chama para a metáfora da profundidade, do direcionamento vertical e descendente, do mergulho, mais precisamente, a metáfora da alma. "Arquetípico", então, possui "valor":

> Ao acrescentarmos o epíteto 'arquetípico' à imagem, estamos dignificando-a e reputando-lhe a significação mais ampla, rica e profunda possível. 'Arquetípico', da maneira como usamos, é uma palavra de importância, uma palavra que dá valor. (Hillman, 1977, p.22).

Considero que Hillman dá continuidade ao pensamento junguiano porque ambos atribuem valor ao arquétipo - que se dá na relação homem-mundo. Segundo Jung (1921/1991, p. 420):

> A imagem originária (o arquétipo) é, portanto, expressão condensada do processo vivo. Dá um sentido ordenado e coerente às percepções sensoriais e às percepções interiores do espírito que parecem, a princípio, desordenadas e incoerentes e liberta, assim, a energia psíquica da vinculação à pura e incompreendida percepção.

Desse modo, reconsiderar o adjetivo "arquetípico" na perspectiva hillmaniana significa recuperar a idéia de *valor*, de *profundidade* que Jung fornece ao termo, sob o enfoque da relação com a imagem. Também Bachelard (1989) amplia sua noção sobre o termo *arquétipo*, considerando-o numa perspectiva relacional com o entorno. Para ele, o arquétipo está encrustrado no corpo (assim como para Durand). O movimento das imagens parte de uma natureza arquetípica apresentada pelo próprio corpo, ou seja, na ação do ser humano com o mundo, criam-se os arquétipos, energias que impulsionam o indivíduo a agir, muitas vezes sem pensar. Bachelard (1989) considera que em contato com a imaginação material, essa variação arquetípica encontra-se em constante dinamismo – o que faz o indivíduo maravilhar-se ou não. O arquétipo pode guiar nossas ações irrefletidas, mas suscita a criação, desde que a imagem e imaginação sejam consideradas em seu dinamismo do corpo em contato com o seu entorno; um corpo que possui alma.

Dessa forma, passo a me referir ao arquétipo enquanto *imagem arquetípica* com o intuito de não restringir o termo a conceitos fechados. *Imagem arquetípica* refere-se a uma construção dinâmica de imagens que passam a constituir o inconsciente coletivo.

Hoje em dia, a perda desconsiderada das imagens arquetípicas também pode levar a uma imposição desequilibrada do individualismo, ou seja, grupos empresariais, institucionais e educacionais muitas vezes não encontram algo em comum no qual podem se sustentar para então, cada um seguir seu caminho, na busca de seu próprio Graal. No ciclo arturiano, os cavaleiros somente saem em busca do Graal porque têm sustentabilidade no coletivo. O que há em comum entre eles e que deve ser ritualizado é a busca interna, a sensibilidade interior que os mantém unidos na busca pessoal e coletiva.

Assim considerando, reforço que a importância da noção de arquétipo recai na possibilidade de pensarmos em nosso próprio Trajeto Antropológico, assim definido por Durand (2001a). Desse modo, podemos repensar a nossa história pessoal, estabelecendo, sobretudo, diálogos inter-culturais. No caso desta pesquisa, busco recuperar aspectos culturais e modos de vida da cultura britânica em diálogo com a brasileira – muitos deles esquecidos pela influência da racionalização ocidental. O arquétipo, antes vazio e sem forma, torna-se "imagem arquetípica ou 'símbolo' ao ser 'apresentado' à consciência". (Jacobi, 1991, p.40).

O símbolo é a presentificação do arquétipo, fazendo a mediação entre o arquétipo e a consciência, pois a função simbólica elabora o arquétipo e o traz à consciência sob a forma de imagem arquetípica, num determinado contexto de tempo e espaço. Relacionamo-nos com o símbolo e com a imagem arquetípica que proporcionam a ampliação da consciência - o que compõe nosso caminho de individuação, lembrando que a individuação não é algo a ser alcançado, mas sim, é o próprio processo de discriminação da consciência.

Segundo Jung (1992), o símbolo é simultaneamente um termo, um nome ou qualquer apresentação à consciência que nos pode ser familiar e cujas conotações estão além de seu

significado convencional e evidente. Por existirem vários aspectos que estão além da compreensão humana é que utilizamos termos simbólicos. Eles representam idéias que dificilmente conseguimos definir ou compreender. Dessa forma, Jung atribui à relação homem-mundo uma função simbólica, dinâmica e encarregada de manter em contínuo dinamismo os conteúdos antagônicos da psique, o que nos remete à etimologia da palavra símbolo: *syn* = junto; *bollon* = lançar – sugerindo que o símbolo é algo construído na relação sujeito-mundo, e por isso, lançado junto por meio de um movimento dinâmico vital para o equilíbrio psíquico. Isso mostra que, nessa relação em que se lançam juntos sujeito e mundo, está envolvida toda a relação do homem com seu inconsciente. O inconsciente está sempre ativo e dele brota a consciência. Portanto, Jung observa a complexidade da mente humana, percebendo-a como sendo repleta de elementos antagônicos: vida e morte; dia e noite; medo e coragem; bem e mal. Jung (1992, p.92) afirma que "quando tentamos compreender os símbolos, confrontamo-nos não só com o próprio símbolo, mas com a totalidade do indivíduo que o produziu". Mais uma vez, a citação de Jung leva à compreensão de que o símbolo não pode ser compreendido por si só, mas juntamente com o indivíduo e seu contexto de significações. Desse modo, tanto o símbolo possui suas características próprias, como o indivíduo, em cujo diálogo ambos se constroem e reconstroem. Reconhecendo a dinâmica dessa relação, as contribuições de Jung para o crescimento humano significam um mergulho na alma do ser humano e na alma do mundo, pois freqüentemente recusa-se a admitir a importância de seu inconsciente em sua vida – cuja força muitas vezes está fora de seu controle.

Por isso, a atitude simbólica proposta por Jung permite-nos pensar, de um lado, no caráter arquetípico do símbolo quando observamos a recorrência de temas míticos em culturas diferentes e dialogamos com as diferenças apresentadas a partir do momento em que ressoam em nós. Quando falo em ressoar em nós, aponto o caráter numinoso da relação simbólica. Por

"numinoso", entendo um adjetivo que qualifica a experiência emocional do indivíduo em contato com algo desconhecido ou ignorado pela consciência, ou seja, inconsciente, e que portanto, equilibra a relação simbólica. Jung (1940/1984b, p.9) descreve o numinoso como se fosse um fascínio. "O numinoso pode ser a propriedade de um objeto visível ou o influxo de uma presença invisível que produzem uma modificação especial na consciência". Elucidando o papel do símbolo para a consciência, Neumann (1995, p. 261) apóia-se em Jung e atribui ao símbolo a função de transformador de energia psíquica, movido por uma busca de equilibração entre consciente e inconsciente, já que Jung (1948) aponta que as atitudes conscientes nunca se desvinculam totalmente do inconsciente.

De acordo com Jung (1952/1986a), os símbolos culturais, por exemplo, são elementos importantes da estrutura mental do ser humano de modo que, se rejeitados, transformam-se numa sombra sempre presente e potencialmente destruidora. Por sombra, Jung (1992, p.168) entende:

> [...] qualidades e tributos desconhecidos ou pouco conhecidos do ego – aspectos que permanecem, sobretudo, à esfera pessoal e que poderiam também ser conscientes. Sob certos ângulos, a sombra pode, igualmente, consistir de fatores coletivos que brotam de uma fonte situada fora da vida pessoal do indivíduo.

Importante salientar que Jung entende a sombra como tendo aspectos negativos e positivos escondidos no inconsciente e que ainda não tomaram lugar no consciente. "A vida é uma batalha. Sempre foi e sempre será. E se tal não acontecesse ela chegaria ao fim". (p.85). Ou seja, é o conflito interior do homem que o leva a aceitar e rejeitar idéias, práticas morais, éticas e intelectuais – o que acaba atribuindo à sombra um caráter quase que totalmente negativo. O que ocorre é que "em geral, a sombra contém valores necessários à nossa consciência, mas que existem sob uma forma que torna difícil a sua integração na vida de cada um". (p.170). Na verdade, segue Jung, "vai depender muito de nós mesmos a nossa

sombra tornar-se nossa amiga ou inimiga [...] A sombra só se torna hostil quando é ignorada ou incompreendida". (p.173).

Jacobi (1991) reporta-se a Jung, dizendo que toda relação simbólica, ao ser revestida de profundo significado pelo indivíduo, traz consigo uma carga emocional, cujas conseqüências podem ser das mais imprevisíveis. Por exemplo, as conseqüências trazidas pelos aspectos sombrios não integrados à consciência podem ser observadas na vida diária do mundo em que vivemos – mundo totalmente às avessas onde imperam a violência, a inocência, a guerra, a paz, as barbáries mundiais e a inquietude do Ocidente. O que é importante ressaltar é que Jung (1940/1984b) entende a psique à luz da transformação da energia psíquica: uma relação dinâmica estabelecida na psique entre os conteúdos conscientes e inconscientes – o que atribui suas bases às relações de movimento da psique, opondo-se à idéia de energia como estando somente nas bases das substâncias em si – como no caso do fundamento do conceito mecanicista de energia. Essa relação dinâmica é que forma nossas imagens primordiais ou arquetípicas – como por exemplo, nossas imagens de elementos comuns do inconsciente coletivo, como: pai, mãe, vida, morte, natureza, etc. Segundo Jung (1952/1986a), um conteúdo psíquico, somente se torna consciente depois de ser "apresentado" à consciência – o que é uma imagem. Entendo com isso que o símbolo é uma imagem em ação, mostrando a energia dos arquétipos que se atualizam nos símbolos. Por isso, o símbolo nunca pode ser apreendido em sua plenitude, pois possui sempre dois lados: o arquetípico e o cultural; o consciente e o inconsciente; o visível e o invisível; o dizível e o indizível; o já conhecido e o novo. Como coloca Jung (1952/1986a), o símbolo sempre trará algo novo. Quando seu significado tiver sido esgotado, será um símbolo morto. Por exemplo, a cruz, a espada, o Graal - que já foram tão explorados e significados coletivos foram colados a esses símbolos, que passam a ser, sobretudo sinais. O símbolo não pode ser entendido somente como sendo morto e que por assim ser, aparece catalogado em "dicionários de símbolos" – que nessa

perspectiva seriam "dicionários de sinais". Essa é uma interpretação praticamente universalizante de motivos arquetípicos em que se corre o risco de perder a dinâmica, a relação viva do consciente com o inconsciente, o contexto específico em que o tema surge e a *qualidade em ação* que é inerente ao símbolo. Assim ocorre que, muitas vezes, a palavra *símbolo* passa a ser entendida erroneamente, alheia ao sujeito, de forma descontextualizada, matando a relação simbólica proposta por Jung com um único golpe de espada – assim como muitos heróis preocupados somente em levantar a espada para derrotar o inimigo. Não é essa a proposta deste trabalho. Minha intenção é imaginar a própria linguagem junguiana, já que o próprio Jung considera sua linguagem, metafórica. Em *Memórias, sonhos e reflexões*, Jung descreve que "[...] a linguagem com que me exprimo deve ser equívoca, isto é, de duplo sentido se se quiser levar em conta a natureza da psique e seu duplo sentido". (p.322). Assim considerando, Jung evita o sentido único de seus próprios pensamentos – o que nos mostra sua riqueza, pois Jung convida-nos a exercitar nossa imaginação, relacionando-nos simbolicamente com o mundo que nos cerca e com nós mesmos.

Por isso, após estudar Jung e ficar fascinada com suas obras, exatamente porque elas recuperam a frutífera relação homem-mundo considerando esse homem um ser que cria e é criado pelo mundo, tento repensar a vivacidade do símbolo que Jung tanto enfatiza, considerando-o como estando sempre vivo na relação com o aluno, no caso desta pesquisa, re-vivenciando símbolos. Por exemplo, tentei propiciar vivências simbólicas ao trazer a mitologia para a sala de aula, considerando temas já existentes, alguns objetos, lugares e pessoas que caracterizam essa mitologia, como por exemplo: o Graal, a espada, as águas, a barca, o cavalo, o Rei Arthur, os cavaleiros, as mulheres – Morgana, Guinevere, a Dama do Lago – entre outros. Ao se promover uma relação simbólica, provavelmente outros símbolos surgirão – sendo, portanto, símbolos vivos, construídos na relação aluno–cultura. Tais símbolos revivem, sobretudo, o mito, material de base para observarmos nossas experiências

de vida. Logo, o símbolo, possuindo um lado arquetípico e outro cultural, será potencializado no relato do mito. O aspecto arquetípico do símbolo nos coloca em contato com os mitos. Reconhecê-los e vivenciá-los permite-nos enxergar o mundo à nossa volta; permite conhecermos a nós mesmos e ao outro com quem convivemos.

No processo simbólico, a psique como um todo se constitui por meio de um processo dinâmico de imagens, em que o mito passa a ser uma narrativa dinâmica de imagens. No caso deste trabalho, é curioso notar que a sombra rejeitada do britânico parece encontrar-se no seu contínuo diálogo com o *underground* e nas tentativas de ascender aos ares – ressurgidas na construção do mega observatório circular: *The Bristish Airways London Eye*. Creio ter me encantado por esse enigma e pela construção dessas imagens cuja energia me mobilizou a mergulhar mais profundamente nessa cultura. Von-Franz (2005, p.85) faz uma observação muito tocante ao tentar exemplificar a sombra: "é uma maravilha ver como nós, na nossa arrogância superior, olhamos com desdém os 'países subdesenvolvidos' e projetamos nele a nossa função inferior. Os países subdesenvolvidos estão dentro de nós mesmos." Então, pergunto: que sombra da cultura britânica é essa e como ela ressoa em cada indivíduo? Seria essa uma razão pela qual encantei-me pela cultura britânica? Creio que a resposta a essa pergunta poderá ser "sentida" no decorrer da análise deste trabalho, sobretudo ao perceber as tentativas do britânico em sobrepor-se à sua própria sombra ao inaugurar o *British Airways London Eye* - quando percebo, como aponta Durand (2001b), o efeito perverso da imagem. Ao olhar e andar na "roda gigante" do *London Eye*, tem-se a sensação de proximidade com o divino e, portanto, de grandeza, magnitude, que acaba valorizando a ascensão em detrimento da interioridade expressa pelo *underground*. Durand (p.94) diz:

> Enquanto as imagens dos papéis positivamente valorizados tendem a se institucionalizarem num conjunto muito coerente e com códigos próprios, os

> papéis marginalizados permanecem num underground mais disperso com um 'fluxo pouco coerente'.

Esse fluxo imagético a que o autor se refere me parece mesmo pouco coerente, visto os contrastes coloridos que formam o mosaico da cultura britânica, atentando para a curiosidade de que uma mega construção não poderia ser patrocinada por nenhuma companhia naval, visto que o território britânico é uma ilha onde a água possui intenso papel de refletir a interioridade do povo britânico. Ao mesmo tempo, a mesma imagem remete-me ao dinamismo circular da roda, a um movimento de vertigem, dramático, como descreve Durand (2001a). Imagens se misturam, formando várias faces de uma mesma cultura.

Falando em imagens, cabe agora esclarecer o que entendo pela palavra "imagem" porque muitas vezes símbolo e imagem se confundem em Jung. Sant'Anna (2001), estudando Jung, discute que a imagem é a linguagem da psique e o símbolo é a imagem em ação. Reforçando essa proposição, Jung (1922/1987) diz que "imagem é psique". Enfatizando esse pensamento junguiano, segundo Durand (2001a), a imaginação, enquanto ato de criar imagens, é simbólica: "o analogon que a imagem constitui não é nunca um signo arbitrariamente escolhido; é sempre intrinsecamente motivado, o que significa que é sempre símbolo". (p.29). A imagem é sempre um símbolo em potencial, não podendo ser representado em sua plenitude. Portanto, os símbolos, por mais que já tenham se estabelecido na cultura – como o caso do Graal, das brumas britânicas, do gamo – entre outros – tiveram sua criação enquanto símbolos vivos, ou seja, criados na relação homem-mundo. Nesta pesquisa, entendo-os como permanecendo vivos ao serem apresentados aos alunos, num convite a uma vivência simbólica – que pode se dar ou não para cada um deles. A partir do momento em que essa relação é significativa e o aluno cria novos símbolos, surgem imagens advindas do canto sensível da alma. Assim considerada, a imaginação é simbólica, de acordo com Durand (1993) – que parte do próprio Jung (1922/1987, p.45): "imagem é psique" – um campo com

conteúdos pessoais referentes à história individual do sujeito, ao seu passado e presente e que possuem efeitos significativos para o mesmo, além dos conteúdos referentes ao inconsciente coletivo. A psique passa então, a ser considerada como um grande campo dinâmico de imagens – campo esse aberto e ativo para se ampliar a faculdade da imaginação.

Ainda reforçando a idéia de imagem simbólica, Jung (1921/1991, p.417) entende a imagem como "uma representação imediata, oriunda da linguagem poética, ou seja, a imagem da fantasia que se relaciona indiretamente com o objeto externo". Isso nos leva a pensar que a imagem somente se relaciona ao objeto externo indiretamente, sendo considerada uma apresentação à consciência na forma de imagem visual, olfativa, auditiva, perceptiva, a lembrança de um toque, de um som ou as obras de arte. Durand (2001a/b), Kast (1997) e Bachelard (2001a/b/c) também sustentam-se no pensamento junguiano, dizendo que a imaginação é o ato de criar fantasias e devaneios. Assim considerando, a noção de imagem começa a ser expandida, adquirindo o caráter de *poiésis,* criação, fantasia, psique. Para Jung (1921/1991), a imagem assume um status quase semelhante ao sonho, pois revela a situação psíquica do sujeito. Portanto, a imagem não representa o objeto, mas sim, permite fantasiá-lo. A imagem tem *valor psicológico*, pois apresenta a psique em suas diferentes manifestações: saúde, doença, trabalho, família, etc. Quanto mais imaginamos, mais saudáveis nos tornamos psiquicamente. Desse modo, a imagem traz um significado de interioridade muito forte e presente – significado esse que se refere à expressão dos conteúdos conscientes e inconscientes que ela própria carrega. Nesse intercâmbio comunicativo entre consciente e inconsciente, e portanto, simbólico, a imagem expressará a realidade interior da psique e a realidade exterior com a qual ela se relaciona. Segundo Jung (1921/1991, p. 418):

> [...] a imagem será a expressão da situação momentânea, tanto consciente quanto inconsciente. Não se pode, pois, interpretar seu sentido só a partir da

> consciência ou do uso do inconsciente, mas apenas a partir de sua relação psíquica.

Imagem, portanto, está estritamente ligada à noção de símbolo porque sendo imagem a linguagem da psique, tudo que é apresentado à psique, na relação simbólica, é formador de sua constituição. Assim sendo, passo a me reportar ao termo *imagem* como sendo fator primordial para o desenvolvimento do ato de imaginar.

Para Bachelard (1989), o ato de imaginar desenvolve-se em duas linhas diferentes, mas que ao mesmo tempo, se complementam: a imaginação formal e a imaginação material. A primeira é a imaginação das formas, do pitoresco, do externo da novidade imediata que assalta os olhos e passa por nós como uma rajada de ar sem que possamos sentir seu frio ou calor. Está ligada à beleza estética; ao externo; é a imaginação do caminho sem paisagens. A segunda está ligada à beleza interna "às forças que escavam o fundo do ser" (p.1), à imaginação das sensações: do cheiro, do sabor, do calor e do frio; a imaginação do entorno, da paisagem, da matéria que se valoriza no profundo mistério. Para mergulhar nesse mundo imaginal tão amplo e repleto de sentidos múltiplos, o autor propõe tratar a imaginação pela sua associação aos quatro elementos materiais: água, terra, fogo e ar – caminho esse já seguido pelas filosofias primitivas. Para o autor, a um elemento material pode-se associar um tipo de devaneio – que comanda a vida de cada indivíduo, mais precisamente, o seu mito pessoal. Cada elemento sugere uma imagem poética, ou melhor, imagens poéticas que "saem do fundo do ser". A idéia é dialogar com cada elemento intimamente. Assim, teremos o ser da água, o ser da terra, o ser do fogo e o ser do ar. Isso não significa que cada indivíduo será associado única e exclusivamente a uma imaginação material. No entanto, o que é importante notar é que, por certo, um elemento - ou a comunhão de alguns - estará evidenciando a imaginação do indivíduo e, conseqüentemente, da cultura, já que a imagem está intimamente ligada à vida desse indivíduo. É como se essa imaginação anunciasse o mito pessoal de cada ser. Desse

modo, passa-se a evidenciar um diálogo íntimo entre sujeito e o mundo – sendo o mundo a própria matéria, como discute Bachelard (1989). Desse modo, não somente o indivíduo influencia o mundo em que vive, mas esse mundo também influencia, igualmente esse indivíduo. Portanto, imaginação:

> É a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade; que cantam a realidade.
> A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver "visões". Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como prova de seus devaneios. (Bachelard, 1989, p.18).

Bachelard propõe sentir e imaginar o mundo – ações indissociáveis em direção à *poiésis*; à nossa própria *poiésis,* à nossa própria criação.

Nesta pesquisa, de um lado, apresento a cultura britânica ao aluno de modo que ele possa interagir com ela, conhecê-la e senti-la, para que assim, também possa sentir a língua construída nessa cultura e assim, produzir suas próprias imagens, a sua própria língua, sua *poiésis* lingüística. De outro, eu mesma tento perceber os fascínios e temores de tal cultura, já que me sinto capturada por suas imagens. Como postula Jung, (1954/2000a, p.47), "o processo simbólico é uma vivência **na** imagem e **da** imagem" (grifos do autor), cujo desenvolvimento leva à construção da alma. Dessa forma, meu interesse recai na possibilidade de repensar esse jogo imagético expresso pela cultura e, ao mesmo tempo, reativar o papel da relação simbólica na sala de aula com o intuito de restituir à imaginação seu caráter de *poiésis.*

Por abordar a alma humana, a complexidade em torno da definição do termo *alma* é tamanha que Jung (1992, p.83) escreve um capítulo cujo título é *A alma do homem* sem definir o termo, mas, atribuindo a ele toda a complexidade e profundidade da relação simbólica, de

modo que é essa relação que amplia a consciência humana, fazendo-nos entrar em contato com a profundidade do nosso ser.

Esse processo dialógico é descrito por Jung como *alma,* melhor dizendo, como *fazer alma*. De um lado, o ser humano é dotado de *persona,* a maneira como o ser humano se apresenta e interage (Jung, 1921/1991, p.393). De outro, a disposição íntima é a alma, a essência interna, "a maneira de como nos comportamos em face dos processos psíquicos interiores. Há que haver alguma afinidade entre *persona* e alma".

O termo *alma* deriva da noção de *anima* e *animus,* termos do latim que para Jung correspondem, respectivamente, à disposição psíquica interior do homem e à disposição psíquica interior da mulher:

> [...] todo o homem contém Eva, sua esposa, escondida em seu corpo. É este elemento feminino em cada homem (com base na minoria de genes femininos em sua constituição biológica) que chamei de *anima.* (Jung, 1954/ 2000a, p. 193).
>
> Assim, quando nos referimos ao homem falando de *anima,* para sermos coerentes deveríamos falar de *animus* em relação à mulher. (Jung, 1954/2000a, p.193).

No entanto, não é meu propósito restringir a alma a qualquer posição de gênero. No âmbito social, Jung referiu-se à *anima* como a interioridade do homem em oposição às suas atitudes externas – denominadas *persona*, e tudo o que estivesse relacionado à personalidade interior, ao inconsciente, à *anima.* (Jung, 1921/1991, p.422):

> [...] Assim como a persona, a atitude externa é representada em sonhos pela imagem de certas pessoas que possuem as qualidades correspondentes numa forma bem acentuada, também a alma, a atitude interna, é representada pelo

> inconsciente por certas pessoas que possuem as qualidades correspondentes à alma. Essa imagem chama-se imagem da alma [...] entre os homens, a alma é representada pelo inconsciente como pessoa feminina; nas mulheres como masculina.

Por outro lado, Jung também apresenta a *anima* como estando, em nossa cultura e época, mais relacionada a Eros, a sentimento, e *animus* como sendo mais regido pelo logos da razão. Psiquê (*anima)* é a parceira de Eros, levando-o à interioridade, a um movimento de profundidade, para que ele possa se perceber em cada imagem feminina de Psiquê (seja enquanto Eva – a mulher-mãe; Helena – a personificação da beleza e a alma; Maria – a personificação da relação com Deus ou Sofia – o princípio do relacionamento com a sabedoria mais elevada). Psiquê chama Eros para que ele a seduza. Segundo Brandão (2000 p. 356), Eros era o mais belo entre os deuses imortais. Nasce do Caos e de Nix (à noite), sendo, portanto parte da força fundamental do mundo, energia. Por outro lado, sendo filho da bela Afrodite e Hermes, Eros era o Deus do "Amor Recíproco" ou do "Amor Contrário" e traduz a união dos opostos, sendo o amor a energia fundamental do ser, mas que somente se concretiza no encontro com o outro: *Psique* – que em grego significa *sopro vital* , a *alma do ser vivo*, sede dos desejos, emoções e sentimentos. Utilizando as palavras de Hillman (1990), Psiquê chama Eros para *cultivá-la*. Pelo fato de nunca ter visto Eros, Psiquê chama-o para *conhecê-la*, descobrir seus mistérios e Eros chama-a a amá-lo sem vê-lo. Esse cultivo da alma está muito mais no movimento estabelecido na relação dos dois do que num movimento essencialmente romântico de Psiquê. Aproveitando essa profunda relação entre Eros e Psiquê, passo a pensar nesse cultivo da alma por meio do que Jung (1928/1984a, p.358) já denominava "alma em movimento", advinda da própria etimologia da palavra *anima*:

> O nome latino **animus,** espírito, e **anima,** alma, têm o mesmo significado do grego **anemos**, vento. A outra palavra grega que designa o vento, **pneuma**,

> significa também, espírito. No gótico, encontramos o mesmo termo sob a forma **de us-anan, ausatmen** (expirar), e, no latim, **an-helare**, respirar com dificuldade... A palavra grega **psych**e tem um parentesco muito próximo com esses termos e está ligada a **psycho,** soprar, a **psyc**hos, fresco, a **psychros**, frio e a **physa**, fole. Estas conexões nos mostram claramente que os nomes dados à alma no latim, no grego e no árabe estão vinculados à idéia de ar em movimento, de "sopro frio dos espíritos. É por isso, talvez, também que a concepção primitiva atribui um corpo etéreo e invisível à alma. (grifos do autor).

Assim descrito, entendo que *alma*, em Jung, enfatiza um processo dinâmico de imagens que se constituem no desenvolvimento da personalidade, num jogo comunicativo constante e dinâmico entre consciente e inconsciente e, portanto, entre os conteúdos que os formam.

Esclareço a profundidade que o termo abarca, com a posição de Hillman (1990) que defende o pensamento junguiano, mostrando que a noção de *anima-animus* não pode ser restringida a meros significados isolados. Portanto, restringir os movimentos de *anima* a uma única noção, pode causar o risco de se perder a idéia de *ar em movimento* que a etimologia da palavra, em diferentes culturas, atribui ao termo. O processo de individuação retrata o trajeto da alma em busca do equilíbrio da psique; o encontro com o *self*. Portanto, olhar fenomenologicamente para a *anima* é poder observar seu erotismo, mas não o erotismo puramente sexual a que o mundo ocidental reduziu o termo. Eros é "entrelaçamento, um princípio de relação" (Jung,1948/ 2002, p.45). Quando Jung fala em *imagens da alma* ele refere-se às imagens de seus pacientes com problemas mentais e também às suas próprias imagens, no período por ele chamado de *confronto com o inconsciente*, comentado em seu livro *Memórias, Sonhos e Reflexões*, quando narra seu recolhimento após o rompimento com Freud.

Jung já apontava o caráter múltiplo da alma: feminina e masculina; interna e externa (em contato com o mundo exterior); a alma-erótica; a alma em movimento. *Anima* não pode ser restrita ao "arquétipo do feminino" (1952/1986a, p. 142) – polarizado em muitas leituras

junguianas como estando apenas ligada ao seu oposto masculino. Hillman (1990, p.69) aponta que a *anima* pode ser tanto romântica, ingênua e sedutora, como banal, trivial, má e outros adjetivos que não pertencem ao mundo da luz e do amor romântico; características que podem fazer parte não só da interioridade feminina, como da consciência feminina. Enfatizando a idéia de relação que a *anima* evoca, Hillman (1990) aponta que *anima* não pode restringir-se, então, a meros aspectos biológicos, sociais ou como sendo estando em "oposição a": o velho em oposição ao novo; o amor em oposição ao ódio; o medo em oposição à coragem, etc. O autor reforça o aspecto fenomenológico que Jung atribui ao termo, ou seja, as discussões estão muito mais além do que qualquer referência meramente psíquica, de gênero ou sociológica.

Para Hillman (1998, p.228) a *anima* possui um caráter essencialmente politeísta, de reconhecimento das "figuras femininas interiores que personificam o caminho labiríntico da vida psíquica". Por isso, a *anima* perturba a consciência. Por exemplo, no ciclo arturiano, Arthur se depara com várias facetas de sua *anima*: Morgana enquanto amante, mãe e anciã. Ao mesmo tempo, Morgana se depara com Arthur enquanto homem, irmão e inimigo. Dessa forma, *anima* não adquire um caráter de gênero feminino, mas sim, algo que, segundo Hillman (1998), caracteriza o psiquismo em seu aspecto relacional de encontro com o outro dentro e fora de cada um. É necessário entender a *anima* como o arquétipo da criatividade – que, portanto, é transgressor "o movimento vagabundo da alma e sua compulsão a repetir-se nos vales dos erros". (p.228).

Esse movimento atribui ao processo de individuação um caráter marcadamente politeísta. Voltando a Jung (1992), a individuação é um movimento recursivo entre consciência e inconsciente que visa à constituição de uma individualidade. Desse modo, entendo que não é um lugar único e de garantia para o outro, pois também é um lugar de incerteza. Quando Jung (1992, p.161) fala do processo de individuação como formador da personalidade, ele o explica pela metáfora da árvore:

> Como este crescimento psíquico não pode ser efetuado por esforço ou vontade conscientes, e sim, por um fenômeno involuntário e natural, ele é freqüentemente simbolizado nos sonhos por uma árvore, cujo desenvolvimento lento e involuntário cumpre um esquema bem definido.

Entendo com essa citação que a personalidade que se forma é múltipla, assim como é múltipla a alma. Bernardi (2006) enfatiza a importância do outro no processo de individuação proposto por Jung, usando o termo indiviDOAÇÃO, indicando que o indivíduo está diante do outro para permitir que esse outro atue nele. O autor ainda usa o termo de Levinás "O Rosto do Outro", ou seja, o outro que não se deixa mostrar, sendo esse rosto um mistério para o indivíduo. Logo, para se indiviDOAR é necessário esse contato intenso com o outro e com o mundo, mergulhando em águas profundas – claras e violentas – assim como ocorre com Arthur ao isolar-se na floresta para meditar e ouvir a voz do seu inconsciente. Afinal, como discorre Jung (1928/1983, p. 81): "O homem sente um temor profundo diante do desconhecido." Logo, "*anima* é o arquétipo da própria vida". (Jung, 1954/2000a, p.42). Como discute Hillman (1990), Jung considera a vida como sendo a vida psíquica e, portanto, é do movimento dinâmico entre consciente e inconsciente que surge a consciência. Seguindo esses autores, neste trabalho, considero *anima* enquanto psique num sentido mais amplo: "*anima* é a região na qual todo o processo acontece" (Hillman, 1990, p.97). Se a psique é constituída de imagem, abrimo-nos à fantasia das imagens; à consciência imaginal; à construção da alma, uma alma enquanto expressão do terreno arquetípico da vida psíquica. Portanto, a *anima* para Hillman, corresponde à *alma*, para Jung. Para Hillman, alma é uma perspectiva, um olhar; é, sobretudo, re-significar o que foi vivido. A alma é múltipla, metafórica; é uma construção, entendida como *soul-making* - assim como para Jung - ou *poiésis*. Nessa perspectiva, enfatiza-se o *relacionar-se com*; o *fazer junto*; o *como* nos relacionamos com o outro e com o mundo para crescer, ou segundo Jung, para individuar-nos. A ênfase está no processo de

diferenciação da alma, processo esse que se dá na profundidade dos vales, ou seja, usada como metáfora, a alma, segundo Hillman (1998), é o vale, o lugar do subterrâneo, do inconsciente. Enquanto a alma medita nos mais profundos vales, o espírito se retira, isoladamente, nos picos das montanhas. A alma não deseja chegar a um lugar, mas sim crescer com o caminho que a guia. Hillman propõe que a consciência que advém dessa relação não é mais uma consciência a favor do ego, mas a favor da transformação de um evento em experiência significativa para o sujeito e que traz consigo uma carga emocional particular. Essa carga emocional envolve o mundo subjetivo do indivíduo e o mundo que o cerca, pois as imagens da alma são as imagens da psique. Assim sendo, a alma construída nessa relação consiste, também, na alma do mundo (*anima mundi*). Segundo Jung (2000a, p. 69): "se quisermos compreender o que significa 'alma' devemos incluir o mundo". Também segundo Hillman (1993, p.14):

> A *anima mundi* aponta as possibilidades animadas oferecidas em cada evento como ele é, sua apresentação sensorial como um rosto revelando sua imagem interior – em resumo, sua disponibilidade para a imaginação, sua presença como uma realidade psíquica. Não apenas animais e plantas almados como na visão romântica, mas a alma que é dada em cada coisa, as coisas da natureza dadas por Deus e as coisas feitas pelo homem.

Com essas palavras, é possível dizer que a psique é o mundo que ela própria cria, ou seja, a idéia de realidade psíquica abrange a realidade objetiva – o mundo exterior – e as experiências subjetivas – o mundo interior e imaginal. Para Hillman & Ventura (1995), o mundo carece de um olhar almado. O mundo também sofre anorexias, estresses e doenças incuráveis e esses mesmos sintomas são percebidos em nós:

> Socorro, não estou sentindo nada.
> Nem medo nem calor nem fogo

> Nem vontade de chorar nem de rir.
> Socorro minha alma mesmo que penada me empreste suas penas.
> Por favor, uma emoção pequena, qualquer coisa.
> Qualquer coisa que se sinta.
> Tem tantos sentimentos, deve ter algum que sirva.
> (**Socorro,** Arnaldo Antunes e Alice Ruiz)

Assim como o mundo, carecemos do cultivo da alma, pois não possuímos uma relação estética suficientemente almada com as imagens desse mundo, conforme propõe Hillman. "A alma do objeto corresponde ou une-se à nossa". (Hillman, 1993, p. 15).

Imaginemos e escutemos, portanto, o mundo e a maneira como ele se apresenta a nós. Desse modo é que poderemos conhecê-lo, penetrá-lo, entendê-lo e entender a nossa própria alma, a nossa relação com esse mundo. O dinamismo dessa relação é que traz a carga emocional, libido, energia ou numinoso a que Jung se refere. Essa é a energia que nos move, que nos faz sentir vivos e, sobretudo, sentir o mundo em que vivemos; que nos faz aprender a conhecê-lo e respeitá-lo tal como ele é. Desse modo, a consciência que se forma não é uma consciência a favor de um ego unicamente heróico e patriarcal, mas sim, uma consciência imaginal, ou "ego imaginal" que, segundo Hillman (1993), significa uma consciência que surge no processo de *fazer alma*.

Hillman (1993, p.109) aponta que "tornar-se consciente significa, então, tornar-se consciente das fantasias e reconhecê-las em toda a parte, e não apenas num 'mundo de fantasia' separado da 'realidade'." Esse pensamento remete a Jung (1921/1991, p. 407) que considera a fantasia como "atividade imaginativa" dotada de "energia":

> Por **fantasia** enquanto **fantasma** entendo um complexo de representações que se distingue de outros complexos de representações por não lhe corresponder externamente uma situação real. Ainda que uma fantasia possa ter sua origem em recordações de vivências realmente ocorridas, seu conteúdo não corresponde a nenhuma realidade externa, mas é

> essencialmente apenas o escoamento da atividade criadora do espírito, uma ativação ou produto da combinação de elementos psíquicos dotados de energia.

Jung chama a atenção para a necessidade de entrarmos em contato com nossas próprias emoções proporcionadas pelo diálogo simbólico com a vida. Entendo esse processo como uma maneira simbólica de dialogarmos com as diferentes sensibilidades que nos habitam, ou seja, a alma mítica que com suas mais diversas roupagens nos ajuda a ampliar nosso entendimento da vida. Imaginar e fantasiar circunscrevem o terreno de uma "alma imaginal" que permite um olhar para o mito enquanto experiência de vida – como será discutido abaixo.

2.2 A Relação simbólica e o mito: premissa básica da jornada

> Para a razão, o fato de 'mitologizar' (*mythologein*) é uma especulação estéril, enquanto que para o coração e a sensibilidade essa atividade é vital e salutar: confere à existência um brilho ao qual não se quereria renunciar. (Jung, 1989, p. 260).

Na relação simbólica, as imagens constituem-se de símbolos vivos estabelecidos na relação mútua sujeito–mundo, trazendo à tona os mitos, que Ferreira Santos (1998, p.16) define como sendo uma "narrativa dinâmica de imagens e símbolos, que articula o passado (arché), no presente vivido em direção ao devir (*télos)*" e que, assim sendo, pode nos orientar no nosso caminho de individuação, pois, como reforça Campbell (2002a, p.5), os mitos são estórias de nossa "busca de significação." Importante salientar que Ferreira Santos (1998, p.16) define *mytho*, em grego *mythós*, como sendo "aquilo que se relata" para sinalizar a importância do mito enquanto narrativa dinâmica de imagens e símbolos. Dessa forma, o sentido da palavra *mito* enquanto algo fantasioso e inexistente fica descartado desta pesquisa.

Jung (1992, p.90) descreve o mito como sendo uma expressão cultural do arquétipo, e diretamente ligado à capacidade de imaginação do ser humano. Jung percebeu a importância e o significado dos arquétipos ao observar os motivos míticos que se repetiam de maneira semelhante em culturas totalmente diferentes e distantes.

Os mitos exercem um fascínio tal, possuem uma força magnética tamanha que fazem com que o indivíduo que esteja tomado por um determinado tema se identifique com eles. Aparecem com os mais antigos contadores de estórias, com seus sonhos e emoções que provocam as mais diversas sensações no homem porque relatam motivos comuns do inconsciente coletivo e sempre se expressam em linguagem simbólica. Tornam-se temas ou símbolos que, segundo Jung (1992, p.81), são vividos intensamente e inconscientemente por um povo estimulado por seu significado. Dessa forma, o mito possui base arquetípica que aparece em várias culturas. No entanto, será contado diferentemente, de acordo com as experiências vividas por um determinado povo, ou seja, pelo mito estudamos a natureza humana onde esses padrões arquetípicos são retratados. Sendo a mitologia uma organização de imagens metafóricas da experiência humana em certa cultura e época, sentimos, vivemos e agimos no mundo de acordo com as imagens que formamos – imagens arquetípicas advindas de nossa relação com o mundo externo.Tais imagens, criam os mitos: um jorro de imagens que são lidas num texto ou contadas em forma de narrativa. Segundo Durand (1993, p.47):

> O mito não vai, como a palavra que se arruma no léxico, reduzir-se diretamente através da contingência de uma língua, a um sentido funcional. É certo que constitui uma linguagem, mas uma linguagem acima do nível habitual da expressão lingüística.

Como exemplo, o mito do herói em suas inúmeras variantes. O clima que envolve o culto do herói é de tal forma envolvente que geralmente leva o indivíduo a se identificar com ele, quando tomado dessa temática. Essa ligação mostra que nossa mente é como se fosse um baú

de lembranças passadas, entendendo-se aqui, não as lembranças pessoais, mas as lembranças arcaicas, comuns a um grupo. Segundo Jung (1918/1993, p.415), o "inconsciente coletivo conhece o ser humano como ele sempre foi e não como é neste exato momento. Conhece-o como mito". Com essas discussões, ressalto que Jung (1928/1984a) observa que a psique possui um sistema de valores psicológicos por meio do qual considera-se o movimento energético que ocorre entre os conteúdos conscientes e inconscientes. Por isso, um mesmo mito brilha e encanta diferentemente cada cultura. Dessa forma, voltamos às observações iniciais acima, considerando "o mito como uma experiência de vida" (Campbell, 2002a). Por isso, não nos cabe aqui considerar o mito enquanto arquétipos vazios e sem valor ou tentar descobrir sua origem. Mitos são acervos da cultura e expressam elementos arquetípicos na consciência coletiva, ou seja, nos mostram como heróis, a vida, a morte, a religião, os temas masculino e feminino se atualizam em uma cultura. Os mitos são a memória coletiva do homem, por meio dos quais podemos perceber alternativas para a nossa existência. Como aponta Ferreira Santos (2004a), vivemos um momento em que a gente desconhece nossas próprias raízes, desconhece outras culturas e, portanto, não dialogamos com as mesmas. Vivemos num mundo quase que totalmente mecanicista – onde não brincamos mais de roda ou pouco ouvimos as estórias de nossos avós e até mesmo o contato físico diminuiu com o mau uso desenfreado da internet. Segundo esse autor, algumas possíveis orientações ancestrais podem ser percebidas nas narrativas míticas, pois elas possibilitam que percebamos um pouco da trajetória da humanidade e permitem nossa reflexão sobre nossa posição nessa trajetória. Reforçando o papel do mito na vivência humana, segundo Jung (1989, p.260):

> Infelizmente, o lado mítico do homem encontra-se hoje freqüentemente frustrado. O homem não sabe mais fabular. E com isso perde muito, pois é importante e salutar falar sobre aquilo que o espírito não pode apreender, tal como uma boa história de fantasmas, ao pé da lareira e fumando cachimbo.

Entendo as palavras de Jung como sendo uma maneira de recuperar o lado mítico do homem de maneira salutar, ou seja, cabe-nos entender o mito como um fio condutor que nos ajuda a tecer nossa trajetória numa volta ao tempo, nos defrontando com o presente e nos lançando para o futuro. Nesse direcionamento é que o mito incentiva a criação, a nossa individualidade, o crescimento da consciência, tornando a razão mais sensível. Do mesmo modo, May (1992) discute que o mito une as contradições da vida: individual e social; consciente e inconsciente; histórico e presente - que misturam-se a todo momento, sendo que chega uma hora que ouve-se uma estória e não se sabe se é mito ou História. Por exemplo, seria Arthur um rei que realmente existiu? – pergunta que instiga a mente de muitos. Segundo Sant'Anna (2001, p.1), "o mito não descreve, não delimita, não interpreta a experiência, mas evoca, revela e torna-a presente."

O mito é uma narrativa e, portanto, uma linguagem que expressa a experiência humana e permite a ampliação da consciência. Segundo Campbell (2003a, p. 60):

> O mito cria uma conexão entre a consciência que desperta e o mistério do universo. Ele nos fornece um mapa ou quadro do universo, permitindo que nos vejamos em relação com a natureza, tal como ao falarmos de Pai, Céu e Mãe Terra. Ele apóia e dá validade a uma certa ordem social e moral.

A conexão entre consciência e a trajetória da humanidade a que Campbell se refere pode incentivar mudanças de atitude por parte do indivíduo, a partir do momento em que ele se imagina nas narrativas míticas. Assim sendo, de um lado, nesta pesquisa falar em mito é falar em assumir uma postura mítica, como postula Eliade (1957, p.9), ou seja, assumir um comportamento que revela seus mistérios e que portanto, pode transformar determinadas situações em outras. Segundo o autor:

> Um mito relata sempre qualquer coisa que se passou realmente, que um acontecimento teve lugar no sentido estrito da palavra, quer se trate da criação do Mundo, da mais insignificante espécie vegetal ou e uma instituição.

Assimilo as palavras do autor a este trabalho, por exemplo, ao tentar compreender o comportamento de uma cultura, a construção de seus símbolos e interagir com eles. Imaginar o mito e poder vivê-lo é desvelar a realidade e assim, compreendê-la, exercitando o que chamarei de Razão Sensível – opondo-se ao processo de excessiva racionalização que assola o campo educacional, como já comentado no início deste trabalho. Assumindo um comportamento mítico, recuperamos raízes, recuperamos nossa ancestralidade.

Como foi visto, a própria etimologia da palavra arquétipo conduz para esse caminho. Segundo Jung (1992, p. 76) *arque* significa "origem", e *tipo* significa "retrato". Portanto, quando falamos em arquétipo, falamos nos retratos de nossas origens.

Quando olhamos as fotos de nossos avós e bisavós, imaginamos como viviam: os lugares, as roupas, a relação com o trabalho, com a família, com o tempo. De repente, nos percebemos refletidos nessas fotos em gestos, feições, atitudes. Se não olhássemos para essas fotos, ou se não ouvíssemos as estórias contadas por eles, perderíamos totalmente de vista parte de nossa história ancestral. A sensação de termos raízes nos aproxima de nossos familiares e permite que troquemos experiências e, sobretudo, que aprendamos com os mais velhos. Abrimo-nos à sabedoria do Senex e com isso podemos nos tornar mais sábios, pois começamos a perceber como essas pessoas viveram e o que nos aproxima ou nos diferencia desse modo ancestral de vida. Nós somos eles amanhã. Morin (2001, p. 38) diz: "somos um feto da diáspora cósmica, algumas migalhas da existência solar, uma ínfima brotação da existência terrestre". Olhar para esse *arque* proporciona um diálogo com a história da humanidade que também alimenta nossa alma e a alma do mundo; é recuperar imagens que fazem parte de nossa história e portanto, marcam um complexo em cada um de nós. Qual a importância disso para nós?

Ferreira Santos (2004a, p.149), por meio de um ensaio de mitologia, discute a questão da ancestralidade entre os afro-descendentes e marca a importância da sua herança para o mundo ocidental. O importante é recuperar essa herança por meio das "velhas vozes que ecoam". O autor parte então, da imagem do guerreiro, mostrando sua trajetória mítica na cultura desse povo: o candomblé, cujas origens africanas foram aos poucos sendo apagadas na formação dos mestiços brasileiros, além de elementos presentes na imagética africana – como a serpente e o pássaro – entre outros aspectos belíssimos que retratam a ancestralidade desse povo. Com isso, o autor transporta-nos ao mundo afro-descendente, levando-nos a sentir como essas várias características se articulam, mostrando a tradição desse povo, ou melhor, a sua ancestralidade:

> [...] fator primordial e necessário para que a busca de uma identidade não seja apenas a busca morta de verbetes em etimologias perdidas ou a mímese vazia de estereótipos. Talvez, aprendendo com as várias acepções de sangoma[5], percebamos que o fio narrativo somente se articula e configura sentido e significado quando ele está vivo no seio de nossa própria comunidade. O canto invoca os santos. (p.149).

Portanto, o que existe de mais ancestral nos faz entrar em contato com nosso ser selvagem, sendo que muitas vezes, esse contato se torna necessário para que possamos entender nossa presença no mundo em que vivemos. Como profundamente poetiza Fernando Pessoa, como Álvaro de Campos, no poema *Passagem das horas*, musicado por Maria Bethânia (1997):

> Seja como for a vida, de tão interessante que é a todos os momentos,
> A vida chega a doer, a enjoar, a cortar, a roçar a ranger,

[5] Em suas várias acepções, na cultura Zulu, *sangoma* é a arte de compor colares, toucas, braceletes por meio de pedras, vidros, sementes. Na tradição Zulu, a mulher define um código de construção das peças e que serve para educar as jovens moças em seus relacionamentos amorosos. Por isso, o *sangoma* recebe o nome de "cartas de amor". O s*angoma* também é um líder da comunidade, um xamã – entre outros significados.

A dar vontade de dar pulos, de ficar no chão
De sair para fora de todas as casas,
De todas as lógicas, de todas as sacadas
e ir ser selvagem entre árvores e esquecimentos.

A pulsão da interação estabelecida entre o homem e o mundo é tamanha que, se permitirmos nos abrir para ouvir nosso próprio canto, podemos compreender melhor o mundo que nos cerca e podemos entender nossas diferenças por meio das semelhanças.

Se quisermos nos abrir para as diferenças, precisamos dar voz ao mundo da nossa imaginação, entendendo os arquétipos como "pontes para o significado e que nascem dos ritmos que descobrimos em nós mesmos enquanto *functional human beings*"[6] (Gardner, 2005) e relacioná-los aos mitos, já que são uma expressão dos arquétipos e podem re-significar a experiência humana. Portanto, adoto um olhar hermenêutico-simbólico para a análise deste trabalho – um olhar panorâmico que vê, sente e expressa sua alma entrelaçando-a com o mundo que a cerca. Tal abordagem é fundamental para conhecermos as diferenças culturais e minimizarmos o etnocentrismo próprio do Ocidente, que isola uma característica peculiar de sua cultura, elevando-a à determinante da natureza humana. Trata-se de uma jornada interpretativa em que o indivíduo, com seus valores, pré-juízos, sua subjetividade, vai buscando sentidos na cultura que remetem para as mais profundas descobertas. Eis, então, o desejo por uma Educação de Sensibilidade que nos permita lidar com as diferenças, incluí-las em nossa vivência e assim, dar espaço para experimentarmos, com mais freqüência, as diferentes sensibilidades que nos habitam e nos impulsionam a adotar um determinado registro de ser e estar no mundo. Nesse caminho, assumo um estilo mitohermenêutico para a análise dos mitos nesta pesquisa. Segundo Ferreira Santos (2004a, p.91):

[6] "Functional human beings" pode ser traduzido por "seres humanos em contínuo funcionamento".

> Mithohermenêutica é o trabalho filosófico de interpretação simbólica de cunho antropológico que visa compreender as obras da cultura a partir dos traços míticos e arquetipais captados através dos arranjos narrativos das suas imagens e símbolos na busca dinâmica de sentidos para a existência. Tal método, distante de qualquer sistematização de rasgos aristotélicos e cartesianos, articula o rigor necessário à reflexão e investigação (inclusive acadêmica) ao vigor do mundo vivido (lebenswelt), sendo matizado pela formação e trajetória íntimas de cada hermeneuta.

Tomando por base essa análise mitohermenêutica, urdida no Trajeto Antropológico de Gilbert Durand e na Psicologia Analítica Junguiana, a proposta é pensar no ensino de Inglês por meio de narrativas míticas que ressoam na cultura britânica, propondo um diálogo com essa cultura, com a cultura brasileira e com a Língua Inglesa. Então, os mitos que enfatizo neste trabalho são aqueles que, segundo Squire (2003) e Campbell (2002a), apresentam-se como base mítica da cultura britânica: o Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda.

Considerando o mito como um caleidoscópio de imagens, é por meio dessas imagens que podemos recuperar nossas raízes – que fazem parte de nossa história e que constroem sentidos em nossas vidas. Amplia-se, assim, o papel do mito, unindo-o à questão da imagem/imaginação no desenvolvimento psíquico. Portanto, mito, arquétipo e imagem constituem uma tríade, que aborda alguns aspectos fundamentais da existência humana. Acredito que ao encarar os arquétipos pela via da imaginação, evita-se qualquer preocupação em buscá-los onde talvez, não existam. Reforço minha preocupação em recuperar a importância da imaginação para o aluno. Os mitos privilegiam a imaginação. Hillman (1992, p.23) enfatiza seu caráter poético, chamando esse movimento de se estudar as experiências humanas de "base poética da mente". Assim, a linguagem dos padrões arquetípicos – o mito – privilegia um caminho em busca da sensibilidade da alma. Portanto, a jornada mítica pode ser análoga ao Processo de Individuação, definido por Jung (2001) ou indiviDOAÇÃO, proposto por Bernardi (2006) - como sendo um encontro com as diferenças, muito mais do que

qualquer apologia à totalidade única. Jung (1921/1991, p.525) considera a individuação como "um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual". Com isso, Jung sugere que o indivíduo, ao mesmo tempo que necessita diferenciar-se do coletivo para melhor conhecer-se, ou seja, de modo a não se prender completamente a esse coletivo, perdendo suas características pessoais, ele é parte integrante desse coletivo e, portanto, vive no meio dele. Como já exposto anteriormente, comparo esse processo à trajetória arturiana em que a saída para as batalhas é coletiva, mas a procura pelo caminho é individual. Nessa relação simbólica que envolve o processo de individuação, se o símbolo possui a dupla função - de forma (sendo arquetípico) e de sentido (cultural), ele pode ser ativado por meio do relato do mito, manifestando-se diferentemente em culturas diversas e possuindo significados dos mais ricos. É nesse momento que a mitologia entra em sintonia com as experiências humanas, acompanhando um caminho de individOAÇÃO aberto à pluralidade dos mitos que cantam a pluralidade da alma. Campbell (2002a, p.21) aponta a função da mitologia e dos ritos "que sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar, opondo-se àquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a levá-lo para trás." Desse modo, Campbell nos leva a refletir na possibilidade de que o mito revela a transformação da consciência, citando como exemplo o mito do herói. O autor cita o mito do herói, distinguindo, entre as várias faces do herói, especificamente, dois lados do herói: o guerreiro e o lunar. O primeiro é aquele que parte para sua jornada, geralmente para recuperar algo perdido - realizando, portanto, uma proeza física. O segundo é o herói que parte para realizar uma proeza espiritual - em que ele aprende algo com a vida espiritual e retorna com uma mensagem. Ou seja, de um lado, Campbell, (2002b, p.322-328) apresenta o herói-guerreiro (que corresponde ao regime de imagens diurnas, expressas por Durand), aquele que levanta sua arma para um golpe certeiro. Um exemplo, o *cowboy* americano. Do outro, o herói lunar ou amante (que acompanha os movimentos das imagens noturnas, de

Durand) – aquele que reconhece sua "outra metade, pois cada um é os dois". (Campbell, 2002b, p. 328). Em ambos os caminhos, o herói parte para um processo de transformação da consciência. A jornada para a qual o herói se lança, expressa seu caráter:

> A aventura para a qual o herói está pronto é aquela que ele de fato realiza. A aventura é simbolicamente uma manifestação do seu caráter. Até a paisagem e as condições ambientes se harmonizam com sua presteza. [...] Nossa vida desperta o nosso caráter". (Campbell, 2002a, p. 138).

Jung (1992, p.112) também mostra a importância que o símbolo do herói possui na formação da consciência do homem moderno:

> É atribuição essencial do mito heróico desenvolver no indivíduo a consciência do ego – o conhecimento de suas próprias forças e fraquezas – de maneira a deixá-lo preparado para as difíceis tarefas que a vida lhe há de impor.

Tanto Campbell quanto Jung enfatizam a importância de reconhecermos na jornada do herói a nossa própria jornada, de modo que esse reconhecimento permita a ampliação de nossa consciência. Afinal, quais são nossos heróis atuais e que linguagem eles transmitem?

O que ocorre claramente é que vivemos numa sociedade que carece de heróis lunares, entendendo-se com isso, heróis que possam abrir as portas para o reconhecimento de nossas próprias potencialidades, para as apresentações do inconsciente. Dessa forma, enfatizo que, nessa perspectiva, o caminho da individuação é um caminho processual e árduo - como o do Rei Arthur que procura encontrar-se tanto como guerreiro quanto como herói lunar que respeita e reconhece sua dama; ou como Gawain ao deparar-se com a bruxa horrenda e delegar a ela a responsabilidade de reconhecimento de seu próprio ser – respeitando-a e reconhecendo-a como ela realmente é. (Anexo A, 1.7). Por isso, não cabe aqui polarizar a

posição de qualquer um dos heróis. Ao contrário, vale analisar e refletir sobre tais papéis, suas possibilidades de separação e união.

Os episódios míticos mostram que ao entendermos a individuação junguiana nessa perspectiva, abrimo-nos para o reconhecimento do outro que nos habita. Hillman (1997, p. 133) chama essa atitude de "o olho do coração. Algo entra no coração, abrindo-o à percepção da imagem no coração do outro". Melhor dizendo, nas relações em que conseguimos enxergar com o olho do coração, abrimo-nos para a possibilidade de imaginar o outro. Estamos diante da pluralidade da alma. Voltando a Jung, a individuação é um movimento recursivo entre consciente e inconsciente.

Tal compreensão pode ficar ainda mais profunda se inserirmos o corpo nessa trajetória que também insinua a volta ao herói guerreiro-lunar, ao selvagem, como discute Ferreira Santos (2004a): "O desafio parece ser o de entender a diferença como gesticulação cultural de uma mesma base originária (ursprungs)." Para isso, é necessária uma abertura ao processo de imaginação, de modo que possamos devanear nas imagens produzidas.

É importante relembrar que falar de uma mesma base originária, é assumir que o sujeito e o meio externo são mediados pelo corpo e que esse processo está sempre se transformando. É o corpo que sente a força dos arquétipos e constrói suas próprias imagens, para com elas, simbolizar sua relação com o meio externo.

Para entendermos melhor o papel do corpo na relação simbólica, discuto a sua importância em Jung e a noção de Trajeto Antropológico, de Gilbert Durand.

2.3 O Trajeto Antropológico

> As imagens não valem pelas raízes libidinosas que escondem, mas pelas flores poéticas e míticas que revelam. (Durand , 2001a, p.39).

Para abrir a discussão sobre o Trajeto Antropológico de Gilbert Durand, aponto a noção de corpo, em Jung (1948/1981, p.2). O autor descreve que "a psique depende do corpo e o corpo depende da psique", mostrando uma estreita relação entre os processos corporais (fisiologia, emoções) e a vida psíquica, não sendo possível separar inconsciente e corpo. Entendo que o corpo seria como se fosse a base de uma construção onde se desenvolve toda sua estrutura. Jung (1940/1984b, p.68), ao discutir sobre as principais figuras simbólicas de uma religião, cita como exemplo a Trindade enquanto "imaginada através da natureza", ou seja, enquanto água, ar e fogo, e que apresenta como quarto elemento, a terra ou o corpo. Imagino, portanto, o corpo como sendo a Grande Mãe-Terra que abriga diversos sentimentos e emoções e que se encontra em constante diálogo com o meio que a cerca, ora tentando destruí-lo, ora tentando amá-lo. Tal imagem remete-me a outro comentário de Jung (1918/1993, p. 93), enfatizando que o corpo sente as transformações da vida moderna: "O corpo começa a exigir igualdade de direitos". Por vezes, basta olharmos para as academias de ginástica que cultuam a exterioridade do corpo sem nenhuma preocupação com a sua interioridade. O corpo externo, dissociado de sua interioridade, começa a desintegrar-se pelos efeitos dos anabolizantes.

Na tentativa de melhor considerar esse corpo como estando sempre "vivo" e sendo também um corpo simbólico e imaginal, Durand (2001a, p. 41) insere-o no diálogo com as imagens, sendo o próprio corpo, uma imagem: "qualquer gesto chama sua matéria e procura o seu utensílio e toda a matéria extraída do meio cósmico, e qualquer utensílio ou instrumento é vestígio de um gesto passado".

Segundo o autor, o corpo gera imagens arquetípicas – criadas na sua relação com o mundo durante sua trajetividade: movimento dinâmico de imagens que une o bio-psico-sócio-cultural e cósmico, num trajeto conhecido como *O Trajeto Antropológico do Imaginário*. Sanchez Teixeira (1999, p.101) define o imaginário de Durand como sendo "um sistema organizador de imagens, cujo papel fundador é mediar a relação do homem com o mundo, com o outro e

consigo mesmo. Imaginário é uma rede na qual o sentido é dado na **relação**." (grifo do autor). O imaginário nada mais é que a noção de *trajeto antropológico* – que por sua vez, possui suas bases em Jung. Durand percebeu a importância de Jung no desenvolvimento humano no que diz respeito à noção de arquétipo e imagem. Partindo de Jung, Durand (2001a) considera o caráter pluri-dimensional do homem e afirma que o mesmo é um ser bio-psíquico-social-cultural e cósmico, e, portanto, um ser complexo, repleto de fatores antagônicos. Por isso, fica difícil, talvez quase impossível, estudá-lo somente por um viés epistemológico. Assim, para tentar compreender a trajetória heróica do ser humano, a complexidade e sensibilidade que a envolvem, é necessária a adoção de um novo paradigma. Para tanto, na educação, torno a apontar a necessidade da colaboração entre diversas abordagens teóricas, mais especificamente, a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, a Psicologia Analítica de Jung, a Fenomenologia de Merleau-Ponty, a Imaginação Material de Bachelard e a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin - que direcionam o saber em busca da temática do sensível e que tratam de uma antropologia simbólica do *homo symbolicus*. Sendo assim, julgo necessária a definição de alguns termos que compõem o corpo teórico imaginário-simbólico.

Na perspectiva de Morin (2000), o paradigma da complexidade repensa o homem e sua interpretação do mundo. O homem é visto aqui como um ser complexo, bio-psíquico-social, um ser inserido na cultura, um ser da natureza e, por conseqüinte, repleto de contrariedades. Essa é uma idéia de convivência com o diferente, com a desordem, em cuja perspectiva, o homem tem a capacidade de interpretar o mundo enquanto *homo symbolicus*. Recupera-se a capacidade de simbolização do homem (dada a complexidade da alma humana, como visto em Jung). Ao mesmo tempo, seu modo de pensar, criar, imaginar e interpretar a realidade será enfatizado pelo trajeto antropológico - como apontado por Durand (2001a). O autor reconhece a importância da noção de arquétipo de Jung e amplia essa noção, dizendo que o arquétipo é

produto de um processo construtivo – processo esse em que o homem constrói a cultura e por ela é influenciado, num trajeto conhecido como *o Trajeto Antropológico do Imaginário*.

Segundo o autor, partindo das ciências biológicas, o que permite ao homem vivenciar esse processo de simbolização é seu aparelho neuro-cerebral que lhe possibilita trabalhar com a razão e afetividade; receber os estímulos e lidar com eles, ou seja, permite sua ação perante o mundo. Assim sendo, a função do aparelho neuro-cerebral é a de mediador orgânico. Ampliando esse ponto de vista, Durand (2001b, p.41) aponta que todo o pensamento humano é "uma re-presentação, ou seja, passa por articulações simbólicas". Conseqüentemente, o imaginário é o condutor, o mediador dessas representações humanas. Segundo esse ponto de vista, existe um embricamento do imaginário pessoal com o coletivo, de modo que o que é pessoal inscreve-se no coletivo e este, por sua vez, renova-se com as marcas pessoais – o que é compatível com a teoria Junguiana. Nesse processo recursivo, a imagem adquire um papel fundamental, pois compõe o imaginário de modo a formar uma teia de significados. Assim, o sentido é formado na relação sujeito-objeto, ou melhor, sujeito-mundo, reforçando a idéia de ar em movimento, e alma do mundo (*anima-mundi)* previamente discutida.

Durand (1993, p.8) também enfatiza outra noção exposta no quadro teórico junguiano, a de imagem, referindo-se à mesma como sendo a "re-presentação de uma percepção na consciência", diferenciando a imagem enquanto cópia de processos reprimidos. A imaginação é simbólica, tendo suas bases no inconsciente de Jung – considerado o centro da energia vital. Por mais que as imagens se desgastem, elas nunca perdem seu sentido primeiro, arquetípico, trazendo, portanto a importância de sua força para o equilíbrio vital – lembrando o diálogo com Jung que fala do equilíbrio como *movimento da energia psíquica*. Para Durand, a importância de se considerar as imagens e a imaginação recai na equilibração antropológica. Ocorre uma troca incessante entre o bio-psíquico e o meio sócio-cultural e cósmico,

configurando o trajeto antropológico do imaginário cuja função é "elaborar o quadro que compõe os anseios, esperanças e receios do **homo symbolicus**." (grifo do autor).

Nessa trajetividade, a ênfase recai na imaginação que mantém o equilíbrio antropológico. Aqui, aponto o diálogo com Jung (equilíbrio psíquico e energia psíquica), em que Durand (1993, p.93) insere o corpo, afirmando ainda que o corpo guarda seus mistérios:

> [...] se formos capazes de reconciliar-nos com o mistério de que o espírito é a vida do corpo, vista de dentro, e o corpo é a revelação exterior da vida do espírito, se pudermos compreender que formam uma unidade e não uma dualidade, também compreenderemos que a tentativa de ultrapassar o atual grau de consciência, através do inconsciente, leva o corpo e, inversamente, que o reconhecimento do corpo não tolera uma filosofia que o negue em benefício de um puro espírito.

Tal trajetividade é definida por Durand como sendo composta pelas dominantes reflexivas – que se referem aos movimentos do corpo: a dominante postural, a digestiva e a rítmica. Então, ocorre que nessa trajetividade, o corpo imagético e simbólico apresenta diferentes maneiras de enfrentar o mais terrível problema existencial humano: o medo da morte e o enfrentamento do tempo, ou seja, o homem é o único ser humano que tem consciência da morte e padece dessa angústia original se pensar nela dia e noite. Durand (2001a) mostra que, para lidar com essa angústia, imaginariamente o homem constrói maneiras de enfrentá-la. Na tentativa de perceber o movimento dessas imagens corporais, é que Durand estabelece três grupos de imagens ou estruturas de sensibilidade figurativas que podem ser subdivididas em: grupo de imagens diurnas e grupo de imagens noturnas.

Imagens diurnas:

Referem-se às dominantes posturais – assim chamadas porque identificam a verticalidade como eixo estável das coisas e, segundo Durand, podem estar relacionadas à postura ereta do homem e sua tentativa de ficar ereto, de erguer-se e atingir lugares altos – como se fosse uma

tentativa de se colocar contra a queda, contra a morte. Esse esquema ascensional gera vários símbolos ligados à ascensão e expressam imagens chamadas heróicas. Assim, aparecem imagens como: a espada, o monstro a ser combatido, altas montanhas, a luminosidade, o gigantismo, a geometria etc. Durand aponta alguns verbos que indicam esse regime de imagens: separar, subir, ascender, quebrar, dividir, vencer, matar. São momentos de luta entre os pares de opostos, como por exemplo, a luta entre escuridão e luzes; o perfeito e o imperfeito; o mortal e o imortal; o novo e o velho. O herói que identifica esse regime é o herói guerreiro preocupado em transformar o futuro, assumindo novamente, o seu lugar de rei.

Como exemplo, nos contos arturianos, há Mordred, que quer tomar o lugar de seu pai a qualquer custo, até mesmo matando-o, se possível ou a luta dos irmãos gêmeos, Balin e Balan. Na cultura britânica, há a busca por um herói guerreiro, na figura do Primeiro Ministro, que quando foi mulher, Margareth Thatcher, desvelava seu *animus* por meio de posturas severas e rígidas. Atualmente, há a construção arquitetônica do *British Airways London Eye* – gigantesca roda observatória que parece impor sua arquitetura moderna frente ao medievalismo prevalente da arquitetura britânica. No entanto pergunto: seria esse símbolo característico da estrutura heróica? Na educação, de acordo com Ferreira Santos (2004a), tem-se o *mestre das armas* – aquele que impõe seu conhecimento sem buscar compartilhá-lo ou refleti-lo com o aluno.

Imagens noturnas:

a) Dominante digestiva – São chamadas imagens místicas. Lembro que o adjetivo místico, segundo Durand (2001a, p. 269) conjuga "uma vontade de união e um certo gosto da intimidade secreta". São imagens centradas no tema do refúgio, da vida bucólica. Correspondem à transformação da energia heróica em difusa. A agressividade heróica transforma-se na contemplação da vida. Assim pensando, o foco está no universo digestivo, ou seja, são símbolos representativos da gestação, por exemplo, representações simbólicas de

intimidade e inversão; imagens femininas ligadas à profundidade aquática e telúrica, a movimentos de descida, às fases da lua. Uma das formas de se considerar a morte é pela Grande Mãe que abre seus braços para acolher o filho e levá-lo para o centro da Terra, ou seja, a morte é eufemizada: é uma descida suave e, portanto, benéfica. Algumas sensações aqui associadas são: a timidez, a compaixão e a fraternidade. Os verbos mais usados são: conjugar, compartilhar, contemplar, viver, confundir, descer, penetrar, acalmar, etc. Também observa-se o uso de palavras como: "do mesmo modo, por outro lado, tal como". (Durand, 2001a, p.269). Nessa estrutura, o herói é conhecido como herói lunar, ou seja, é aquele que permite que sua espada não seja erguida para matar, mas mergulhada nas águas para minimizar sua luta.

No ciclo arturiano, são imagens que aparecem fortemente representadas por Arthur e seus cavaleiros – que mergulham no submundo, nas águas profundas, seja para lutar ou para descansar – num encontro com o inconsciente. Como símbolo, o Graal, numa tentativa de minimizar os abismos das imagens heróicas. Também observa-se o retorno ao útero materno após a batalha. Na cultura britânica, aponto o diálogo que o britânico estabelece com o *underground*, na forma dos *pubs*, algumas poesias alternativas, o entorno do rio Tâmisa – que, conseqüentemente, enfatiza o contato do britânico com a água - o que parece ressignificar um retorno à sabedoria das sacerdotisas de Avalon.

Na educação, Ferreira Santos (2004a), apresenta o *mestre do ventre*: aquele que alimenta o aprendiz, mostrando o valor das diferenças, provocando no aprendiz um mergulho na sua interioridade.

b) Dominante rítmica – também traz imagens noturnas. É a estrutura mais complexa e difícil de ser considerada. Articula o regime diurno heróico e o noturno místico. O foco está no ritmo do corpo, nos movimentos da cópula. Durand (2001a) afirma que essa dominante envolve representações simbólicas como as imagens cíclicas e rítmicas, danças e rituais. Como

representações simbólicas: o cajado, o círculo, a rosa. Verbos utilizados: religar, crescer, progredir, voltar, refazer. À palavra, atribui-se o valor de *logos espermático*: a palavra fecundante. São chamadas imagens dramáticas – cuja tentativa é dominar o tempo, conciliando imagens heróicas e místicas a todo o momento: "o tempo faz passar os seres através das peripécias dramáticas da evolução". (Durand, 2001a, p.282). O herói, tentando controlar o tempo, é visto como um mediador entre o universo heróico e místico. Portanto, esse herói – que pode ser chamado de guerreiro-lunar - possui valores internos mais fortes para se adaptar à demanda do meio social, ou seja, esse herói esforça-se para lidar com as contradições. Nesse regime de imagens, o calendário anual é regido pelas fases da lua.

No mito arturiano, a dramatização cíclica está apresentada nas lutas – quando os heróis místicos, por sua vez, tentam um diálogo com sua *anima* – indo e voltando para os braços da Grande Mãe – seja ela a esposa – representante da mãe; a noiva – enquanto a mulher erótica, como no caso Morgana, e a anciã – representante dos mistérios da vida e da morte. Também suas vidas eram reguladas pelas estações do ano, por exemplo, os cavaleiros tinham que completar uma aventura no período de um ano e um dia – período esse referente ao ciclo completo das estações do ano. Um herói típico é o bardo Merlin, que desesperadamente luta para entender os mistérios de seu amor pela Dama do Lago. Além disso, a dramatização cíclica caracteriza o mito do eterno retorno – como Arthur – que voltará para as terras da Bretanha assim que essas terras por ele chamarem.

Na cultura, tais características aparecem expressas pelo movimento cíclico, retomando a questão da experiência do tempo. Na educação, Ferreira Santos (2004a) aponta o *mestre do canto:* aquele que chama, pela própria sedução, o canto próprio do aluno; o mestre que sabe a hora de partir e deixar seu aluno a reger sua própria orquestra com os seus próprios sons.

Portanto, num trajeto bio-psíquico-social-cultural e cósmico, o trajeto antropológico apresenta o imaginário numa dinâmica incessante em busca do equilíbrio humano. De um lado, os

desejos, necessidades, a afetividade do homem. De outro, sua resistência a esse mundo, ou seja, às intimidações do meio cósmico-social. Nesse trajeto, as estruturas de sensibilidade são modalidades de configurar sentidos e significados existenciais cujo substrato antropológico é mítico – o que é importante para se dialogar com as diferenças. Reforço que as estruturas de sensibilidade estão sempre em movimento contínuo, não havendo, portanto nenhuma busca de sentido único e sim, *sentidos* para a existência – já que o homem vive em comunidade e carrega sua subjetividade, entendendo-se esse movimento, no Trajeto Antropológico do Imaginário. Assim sendo, à medida em que experimentamos outros registros de sensibilidade, aprendemos outras maneiras de cantar nossa relação com o mundo, de dançar nossas músicas, de temperar nossa comida. No ciclo arturiano, sempre que os cavaleiros se deparam com a sabedoria da dama, novos registros de sensibilidade despontam naqueles heróis que parecem bravamente fortes e severos. Importante ressaltar que para Durand (2001a), a imaginação está ancorada no corpo, ou seja, o corpo imagina e responde à matéria produzindo novas imagens. Não se tratam de imagens representativas do real, mas sim deformantes do mundo; imagens que expressam nossas diversas sensibilidades.

Para discutir sobre sensibilidade, retomo a noção de corpo previamente discutida. Jung (1928/1983, p.95) insere o corpo físico atuando de forma dinâmica com a psique: "Com o corpo vivo partilha a psique da capacidade de produzir estruturas significativas e orientadas para uma finalidade, por meio das quais consegue reproduzir-se e desenvolver-se". Cabe considerá-lo, portanto, um corpo que sente. Segundo Jung (1921/1991, p.440), o sentir é uma das quatro funções psicológicas (entre o pensar, intuir e perceber) que fazem parte da formação da personalidade do homem:

> Não consigo endossar a orientação psicológica que entende o sentimento como fenômeno secundário, dependente de 'representações' ou sensações [...] mas acho que o sentimento é função autônoma sui generis. O sentimento

> é, em primeiro lugar, um processo que se realiza entre o eu e um dado conteúdo, um processo que atribui ao conteúdo valor definido, no sentido de aceitação ou rejeição, (‘prazer ou desprazer’) mas também um processo que, abstraindo do conteúdo momentâneo da consciência ou de sensações momentâneas, pode aparecer como que isolado, como ‘disposição de ânimo’.

Para Jung, o sentir é um processo subjetivo porque pode ser independente do estímulo externo – ainda que se associe à percepção ou emoção. O autor considera o sentir uma função psicológica racional, no sentido de ter um “critério julgador” (p.440) – aceitando ou rejeitando algo. Isso porque o sentir possui “valor”, ou seja, é valorizado pelo sentimento. Por essa valoração estender-se também à consciência, de modo que a intensidade dos sentimentos possa aumentar ou diminuir “surge a afeição, que constitui um estado sentimental com inervações físicas perceptíveis, isto é, mais ou menos como um processo de pensar”. (p.441). O sentir pode, então, misturar-se com as outras funções psicológicas, sendo classificado como “sentir concreto”, “afetivo” ou “percepção sentimental” - o que mostra uma interação com elementos perceptivos. Entendo, portanto, que o sentir - parte do processo psíquico consciente e permanece em freqüente comunicação com o corpo físico, podendo concretizar-se no mesmo, por exemplo, por meio da gesticulação cultural – como será visto no decorrer da análise deste trabalho. Não cabe aqui uma elocubração em torno do mote “quem nasceu primeiro: o pensamento ou o sentimento?” Importante, sim, é observar que a consciência funciona, num dado momento, de acordo com uma determinada função psicológica, sendo necessária uma certa ordem para as funções se exercerem. Elas operam quase que simultaneamente, sendo difícil separá-las – o que não é o intuito deste trabalho. Ao contrário, é exercitá-las de modo mais integrado. Objetivo um pensar que inclui, ou seja, o pensamento sensualizado – que significa um contato mais intenso com a sensorialidade que se apóia no corpo, que experimenta emoções, idéias – que por fim se concretiza num pensar imbuído do sentir, transformando a razão numa Razão Sensível, como aponta Maffesoli (2001, p.53).

Segundo esse autor, há a necessidade de se exprimir a "sinergia da razão e do sensível". Segundo o autor:

> O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis.

Jung percebeu profundamente a necessidade de ampliação da consciência para que o ser humano chegue ao equilíbrio entre razão e sensibilidade. Para Jung, as quatro funções são funções da consciência, mas essa não é isolada do inconsciente. Neste trabalho, creio estar privilegiando um pouco mais a função sentimento – dados os problemas de pesquisa previamente apontados.

Por exemplo, as atividades propostas em sala de aula abordaram a escolha de um personagem arturiano pelo aluno, as dramatizações e as escritas referentes ao modo como aquele aluno se identificava pessoalmente com o personagem e como ele se sentia ao realizar tal atividade. Desse modo, creio ter fornecido um espaço maior para a função sentimento se manifestar. O corpo, a intuição, a percepção e o pensamento também foram ativados por meio das atividades propostas. Por exemplo, dramatizar o mito invocava sentimento e intuição, pois quando o aluno percebia o enredo do mito e conseguia relaciona-lo à sua vida, ele exercia um pensamento por analogia, ou seja, um pensamento mais sensível. Ao mesmo tempo, eu, enquanto professora, também exercitava um pensar sensível ao propor ao aluno um pensar pelo mito – e ao mesmo tempo, ao propor que eu mesma pensasse em minha postura enquanto professora. Para imaginar um pouco mais a inter-relação do pensar e sentir, principalmente,

aproprio-me de um termo utilizado pelo prof. Alberto Pereira Lima: **sensar** [7] (informação verbal), ilustrando que um termo não se subjuga a outro, mas sim, se intercomunicam no exercício sensualizado de ensinar e aprender. Enfatizo que no ensino de Inglês, a língua não é somente pragmática, mas expressão da individualidade e do processo de elaboração (simbolização). Quanto mais funções psicológicas puderem ser exercidas, mais o aluno poderá expressar uma comunicação efetiva e significativa para ele. Aliás, desenvolver as funções da consciência faz parte do processo de individuação. Convidar o aluno a mergulhar no universo mítico da cultura é convidá-lo a uma imersão no universo lingüístico, pois a língua poder ser apresentada de modo mais inteiro ao aluno, ou seja, mostrando a ele a cultura britânica e dando oportunidade a ele para expressar seus sentimentos e emoções perante a língua aprendida. Tentei ajudar o aluno a vivenciar alguns padrões arquetípicos como a luta entre luz e trevas, o mergulho nas águas, a solidariedade, o Graal. Caminho, portanto, em direção a uma Educação de Sensibilidade, permitindo a mim e aos alunos nos envolvermos mais com nosso campo sensorial e com o nosso sentir.

Observo esse ponto de vista também pelo viés filosófico, com Schiller (1991) ao escrever as cartas sobre a "Educação estética da humanidade." O autor apresenta o que entende por razão, antecipando a "Fenomenologia do Espírito" de Hegel (p.25). Ele opõe, "de um lado, a razão, liberdade, vontade, lei moral; de outro, sensibilidade, sentidos, sensualidade, lei e determinação naturais". (p.25). Na tentativa de perceber os antagonismos que perpassam o desenvolvimento humano, Schiller propõe a união razão-natureza, para definir o que entende por razão: "Razão (com maiúsculo), mas será uma razão que contém a natureza, como pode surgir uma síntese chamada Natureza, mas será uma Natureza que contém a razão". (p.26). Para chegar nesse equilíbrio entre razão e sensibilidade, o autor sugere o caminho pelas artes e ao falar em artes, o autorrefere-se à *beleza* – "o apelo não só a princípios, mas também a

[7] Informação fornecida pelo Prof. Dr. Alberto Pereira Lima, em aula do curso "Jung e os Tipos Psicológicos", em abril, 2007.

sentimentos". (p.35): "A arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela carência da matéria". (p.38). Como aponta o autor, "a arte é roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século".

Baseada nesses autores, entro no campo do sensível, pois preocupo-me com o desenvolvimento da alma humana, com o nascimento de um novo homem enobrecido pela sua própria humanidade, por seus desejos que reinam dentro dele. É uma questão de princípio, de mudança de paradigma de uma educadora cansada de ver a educação amarrada aos nós da racionalização cega, da ciência sem consciência em atender às necessidades da alma, à interioridade humana. O homem atende às necessidades da sociedade, do estado, deixando-se sucumbir às leis que geram a coletividade:

> Enquanto o entendimento puro usurpa a autoridade no mundo sensível e o entendimento empírico procura submetê-lo às condições da experiência, as duas disposições maturam até o limite possível e esgotam todo o campo de suas esferas. (Schiller, 1991, p.56).

Dessa forma, a vida individual, o subjetivo que diz respeito a cada ser humano, é deixada para trás, na sombra de sua personalidade. Criam-se, então, os stresses, neuroses, e as maiores barbáries da humanidade – como postula Jung (1992).

Dadas essas discussões, considero fundamental entender o termo s*ensibilidade* proposto neste trabalho. Por isso, apresento-o por diversas vias do conhecimento para que o termo não fique mal interpretado pelo leitor. Amplio-o ainda, pela vias da antropologia e fenomenologia. Merleau-Ponty (1999) entende a sensibilidade como modos diversos que nós possuímos para encarar o mundo por meio de nosso campo perceptivo (visão, cheiro, tato, paladar, audição, os atos) – onde todos esses sentidos se intercomunicam. Quanto mais exercemos nosso campo perceptivo, mais nos abrimos para exercitar nossa sensibilidade – que organizará nossa própria *poiésis*. O que é importante ser ressaltado é que para esse autor antes de o homem

pensar, o homem sente o mundo por meio da intercomunicação de sensibilidades que são colocadas pelo corpo, na sua trajetividade antropológica, utilizando o termo de Durand (2001a). Então, pautado em uma perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty aponta que o mundo convida o corpo a conhecê-lo e ao mesmo tempo esse corpo conhece o mundo, processo esse que se desenvolve, segundo Durand (2001a), no Trajeto Antropológico do Imaginário.

Por meio desse conhecimento é que podemos sensibilizar o pensamento racional. Por isso, falar em sensibilidade não implica em negar o pensamento racional, mas sim, como aponta Maffesoli (2001), ir em busca de uma "razão sensível" – o que nos leva a potencializar as estruturas mística e dramática, definidas por Durand (2001a).

Por isso que, para alcançar o objetivo a que me proponho, evoco a beleza do mito, a *mitopoiésis*, como um processo que leva à sensibilidade, mais especificamente, à sensibilidade da alma. Segundo Ferreira Santos (1998, p. 42):

> Mythopoiésis é uma elaboração/construção pessoal (poiésis), narrativa e dinâmica de imagens e símbolos (mytho) determinada pela invariância arquetipal, e desta forma, narrativa determinada pela facticidade do mundo em sua relação com o humano; não deixa de ser uma construção, e portanto, uma elaboração pessoal e única (poiésis) destas imagens e matérias, na qual há possibilidade de afirmação do humano, de sua transcendência.[8]

O mito trata de temas referentes à vida do ser humano, à vida em cultura. Segundo Ferreira Santos (2004a), o mito é a descrição de uma estrutura de sensibilidade que o ser humano traz consigo, e que ele desenvolve com o outro e com o mundo.

[8] O autor define a palavra *transcendência,* dizendo: "transcendência não possui o valor idealista e espiritualista de "eternidade", mas traduz-se na sua mais concreta acepção como via alternativa intencional ou in-tensional (como em parte em Kant, Heidegger e Husserl) entre a ascendência ideacional (predominância platônico-idealista) e a descendência materialista (predominância das determinações factuais). Assim, não se privilegia a ascendência, nem a descendência, mas sim a *transcendência"*.

Dentro desse quadro de interpretação simbólica sobre o homem e o meio que o cerca, em que o mito é o guia do corpo e da sensibilidade, insere-se a cultura, já que o homem, enquanto ser simbólico faz a cultura e é por ela influenciado.

Cultura será, portanto, entendida como "universo da criação, apropriação, transmissão e interpretação dos bens simbólicos e suas relações". (Ferreira Santos, 2004a, p.38). Segundo esse autor, é possível pensar as culturas como "processos simbólicos envolvidos no ato criativo, bem como aqueles envolvidos na nossa capacidade de nos apropriar de seus conteúdos, sentidos e significados". De acordo com essa trajetória, as culturas são entendidas pelas relações entre os seus componentes, acrescentando-se sentido ao que cerca o homem, e ao que, até então, encontrava-se despercebido por ele. Em linguagem junguiana, conteúdos inconscientes afloram à consciência coletiva, devido à constelação da energia psíquica que rege tal relação. A definição de cultura que utilizo nesta pesquisa enfatiza, sobretudo, a apropriação dos bens simbólicos – o que propõe ampliar a visão sobre a relação estabelecida entre a experiência existencial humana e o contexto prático operacional no qual o indivíduo está inserido. Dentro dessa concepção, não basta que o indivíduo somente reconheça as normas, regras, atitudes que formam a cultura, mas sim que ele transponha sua criação para outras formas e a transmita ao outro. Dessa forma, o que ele criou pode ser recriado pelo outro e vice-versa. Segundo Ferreira Santos (2004b) a partir do momento em que várias expressões materiais e imateriais[9] se comunicam, chega-se à idéia de paisagem cultural, ou seja, a um intercâmbio entre as pessoas que criam a paisagem e o entorno cultural – que acaba fornecendo sinais dessa comunicabilidade. Isso leva a um movimento de aliar olhares: não somente o que é claramente visível e patente, como também o que se encontra latente, que é o sentido captado no jogo dessa jornada interpretativa: o indivíduo atribui e recebe sentidos para

[9] Segundo Ferreira Santos (2004b), o decreto 3551 de 04/08/2000 da UNESCO instituiu o registro de bens culturais de natureza *imaterial* e os registra como celebrações, rituais, festas que marcam vivência coletiva de trabalho, da religiosidade, entretenimento, etc; manifestações literárias; lugares como mercados, feiras, terreiros de candomblé; formas de expressão como o repente, o cordel, etc.

sua existência. Por isso, é fundamental que o indivíduo seja considerado no seu trajeto antropológico – como proposto por Durand (2001a). Logo, tudo o que esse indivíduo vive, experiencia e sente acaba formando o seu contexto cultural. Nos nós da corporeidade com o mundo, tecemos outros nós e por eles somos tecidos. É nessa perspectiva que podemos unir razão à sensibilidade, ou seja, como nos coloca Maffesoli (2001), partir para um racionalismo poético. Nessa perspectiva, a língua produzida também será entendida pelo viés do imaginal e simbólico, rumo a uma Educação de Sensibilidade.

3.0 EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE SENSIBILIDADE

3.1 Língua de poder e língua poética: uma questão de imagem

> Que uma língua que seja, não reprima a outra: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter à sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a lei. (Barthes, 1988, p.25)

Para discutir sobre língua de poder e língua poética, levanto a seguinte questão para mim mesma enquanto professora, envolvida pelo exercício de ensinar e aprender: que língua almejo que meu aluno aprenda, produza e que eu ensine?

Gnerre (1987, p.3) aponta que a função principal da linguagem (língua) é a de "comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive". Citando Bourdier (1977), o autor continua dizendo que: "o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico". Ou seja, toda palavra pronunciada ou escrita possui "valor" nos contextos nos quais ela é construída – o que pressupõe que a linguagem (língua) é significativa para quem a produz – e para quem a recebe. Ao mesmo tempo, a língua possui regras, de modo a permitir que a comunicação

lingüística ocorra apropriadamente. Formam-se, assim a língua padrão ou a considerada "norma culta" e as variantes lingüísticas dessa norma. Possuindo valor e regras, a língua e suas variantes são "reflexos do poder e da autoridade que seus falantes têm nas relações econômicas e sociais". (p.4). Dessa forma, uma determinada variante lingüística pode se sobrepor à outra, sobretudo ao ser associada à escrita, e como conseqüência, essa escrita transforma-se em outra variedade lingüística, usada "na transmissão de informações de ordem política e cultural".

Barthes (1988, p.11) chama de discurso de poder "todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe". Segundo ele, é o discurso da "arrogância", inscrito na língua entendida como sendo o código da linguagem (legislação) e por ser um código que legisla, a língua já é um código de poder.

No mesmo caminho, Hillman (1999) ao discutir as conseqüências trazidas por uma língua universal, (e, nesse caso, lembro da língua de poder e língua poética) exemplifica na linguagem da internet e nos manuais de estilo americanos, uma linguagem pobre, desprovida de adjetivos e advérbios. "São frases nuas como paus de uma estacaria, magras como um cowboy". (p.3).

Merleau-Ponty (1999, p.250) por sua vez, assim como Bachelard e Hillman, refere-se à linguagem falada e aponta que "vivemos num mundo em que a fala está instituída". Entendo com isso, que o autor discute que é como se simplesmente falássemos o que já possuímos – o ato da fala - mas sem profundidade de sentidos, sem a expressão interna da alma. Ocorre, portanto, uma comunicação superficial. Lembrei-me do comercial do anúncio do jornal *O Estado de São Paulo* em que dois garotos chegam ao topo de uma grande montanha com uma vista maravilhosa e ao chegar lá um deles grita eufórico: "Conseguimos! Conseguimos!" O outro colega, por sua vez, fica mudo, somente concordando com o amigo, por meio de gestos.

Ambos mal olham para o seu entorno e dizem: “Vamos embora?” A mensagem da propaganda é que não adianta estarmos em um lugar se não tivermos o que conversar.

Gostaria de comentar aqui alguns aspectos para ilustrar o que comunicamos e como o fazemos. Em primeiro lugar, a comunicação parece estar tão pobre que não é possível aos dois amigos sentarem junto àquela maravilhosa paisagem e expressarem o que verdadeiramente sentiam, nem tampouco deixar que o lugar se apresentasse a eles e vice-versa. Não houve uma comunicação de alma para alma e sim de fôrma corporal para a fôrma do mundo. Ocorre, portanto, uma comunicação pobre entre os dois garotos e o mundo. Teria a língua de poder da propaganda se sobreposto à língua poética que poderia ser criada perante o encontro dos rapazes com seu entorno?

No caso desta pesquisa, a ascensão da Língua Inglesa que acaba sendo difundida no Brasil como a língua do poder da economia, da política, da sociedade, entra nas escolas. Nesse contexto é que procuro disseminar o seu “poder”. Como aponta Gnerre (1987, p.14), “o poder das palavras é enorme”. Quero dizer que não tenho intenções de avaliar a norma culta expressa pela língua escrita e a norma popular expressa pelas variantes da linguagem falada. Segundo Paz (1982, p.23), “as diferenças entre a fala e a escrita são profundas; não tanto, porém que nos façam esquecer que todos são, essencialmente, linguagem: sistemas expressivos dotados de poder significativo e comunicativo”.

Interessa-me observar e discutir como a Língua Inglesa, no contexto escolar, enquanto a língua do poder em nossa sociedade brasileira capitalista, pode transformar-se em uma língua poética, dando espaço a uma Educação de Sensibilidade.

Como discorre Barthes (1988, p.13), “Falar e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada freqüência; é sujeitar: toda língua é uma reição generalizada”. Ou seja, a língua expressa o indivíduo. Sendo assim, resta-nos entrar na interioridade dessa língua para que o indivíduo possa também expressar a sua interioridade. Ainda como defende

o autor, resta-nos "trapacear com a língua e trapacear a língua" (p. 16), ou seja, "ouvi-la fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem" (p.16) - e o caminho que o autor sugere é pela literatura – entendendo-a, indiferentemente como escritura ou texto, "não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é o teatro". (p.17). "A literatura encena a linguagem em vez de, simplesmente, utilizá-la". (p.19). Com essas citações, reforço meu ponto de vista de que a saída para pensar a língua fora do poder é por meio da poesia. As palavras que nos expressam e que expressamos devem ter *sabor* para o falante e para o ouvinte. Como ainda aponta o autor, "é esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo". (p.21).

No contexto que envolve a proposta deste trabalho, falar em poesia é falar em imaginação. Segundo Paz (1982, p.15), "[...] a poesia é o conhecimento, salvação, poder, abandono. A poesia revela este mundo; cria outro". Importante observar que, com essa citação, o autor não se refere à poesia como sendo a escrita de rimas ou versos, pois como ele próprio diz, pode haver "poesia sem poemas". Ou seja, "o poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem". (p.17). Por assim ser, cada poema criado é "único e irrepetível" (p.18), e as diferenças de cada um recai em algo extremamente relevante: a pessoa humana - como diz o autor. Cada indivíduo com sua carga de *homo symbolicus* – e aqui identifico Paz com Durand – forma e é formador de seu campo poético. Que campo poético eu, enquanto professora, desejo formar? O caminho é o de construção da alma humana, no seu processo de "fazer alma" – *soul-making*, como aponta Hillman. Mergulhada nesse processo *almado*, no campo educacional, piso no terreno da poesia, da linguagem do "despoder", como afirma Barthes (1988, p.35), que me capturou e vem me mostrando novos rumos em direção a uma Educação de Sensibilidade. Percebo o fascínio desse caminho porque ele propõe a considerar a língua como imagem e, portanto, criação: uma língua que parece desenvolver-se num processo cíclico, mítico, de nascimento, vida e renascimento, pois é uma língua que não

possui valores fixos – como discute Barthes (1988) ao inserir a língua no campo da semiologia ativa:

> Voltada para o signo, este a cativa e ela o recebe, o trata e, se preciso for, o imita como um espetáculo imaginário [...] seus objetos de predileção são os textos do Imaginário: as narrativas, as imagens, os retratos, as expressões, os idioletos, as paixões, as estruturas que jogam ao mesmo tempo com uma aparência de verossimilhança e com uma incerteza de verdade. (p.35).

Imagem e imaginário nos reportam "à natureza primariamente mítica de todas as palavras", como aponta Paz, (1982, p.41) porque a linguagem e o mito expressam símbolos e/ou imagens, metáfora, que estão "no íntimo de toda função de simbolização".

No campo da Psicologia Analítica, os pressupostos de Sant'Anna (2001), baseado em Jung, reforçam as discussões acima. O autor defende o ponto de vista de que "a imagem é a linguagem básica da psique, criativa e auto-geradora em si mesma". (p.12).

Considerando-se que a imagem não é somente visual e sim, auditiva, olfativa, segundo Sant'Anna (2001, p.12), é por meio da imagem que também ativamos nosso campo perceptivo. Logo, imagem aproxima-se do campo da sensação, embora não esteja restrita a ele.

Jung (1952/1986b, p.5) propõe a função transcendente como fruto de uma tensão que permeia a comunicação da consciência com o inconsciente. Segundo o autor, "é chamada de transcendente porque torna possível organicamente a passagem de uma atitude para outra".

Analisando a prática junguiana, Sant' Anna (2001, p. 36) mostra que Jung sugere que o indivíduo possa se expressar por meio de imagens visuais, pintura, movimentos corporais. Por exemplo, os mitos, proporcionam uma relação consciente com a vida do indivíduo – o que pode ser um direcionamento ao processo de individuação. Quanto mais metafórica for a linguagem da consciência, mais rica será – possibilitando sua ampliação. Outro exemplo dá-se

por meio do ato lúdico. Ativando a imaginação, na tentativa de expor suas emoções, no livro *Memórias, Sonhos e Reflexões*, Jung (1989, p. 154) relata suas experiências com o seu próprio inconsciente – experiências essas que ele chamou de "confronto com o inconsciente". O autor registra suas emoções e suas fantasias por meio do ato lúdico, passando a colecionar pedras, construindo as imagens de seus sonhos e suas recordações de infância. Toda vez que Jung se sentia bloqueado, desenhava ou esculpia uma pedra. Era uma maneira de ele dar voz ao seu inconsciente – o que acaba originando o processo de imaginação ativa. Esse processo pode ser entendido como uma abertura e um diálogo ativo da consciência para com as imagens do inconsciente. Sant'Anna (2001, p. 49) explica que a imaginação ativa é criada internamente, ou seja, no contato do indivíduo com seu campo perceptivo interior e é esse contato que possibilita um estado de consciência tal que permite desenvolvê-la mais abertamente para dar espaço às emoções e à comunicação com o inconsciente. O autor ainda cita como instrumentos facilitadores para o processo de imaginação ativa a pintura espontânea, os jogos de areia (*sandplay*), sensações corporais – que permitem ao indivíduo dialogar com as imagens do seu inconsciente. Reconhecidas essas imagens, o indivíduo é incentivado a falar a partir delas.

Nesta pesquisa, a partir do momento em que o aluno se permite mergulhar no mundo mítico-cultural proposto, espera-se que sua produção lingüística passe a ser mais significativa para ele, pois ele poderá se reconhecer e conhecer o outro nessa trajetória mítica. Ao apresentar os mitos arturianos ao aluno, acredito oferecer a ele a possibilidade de o ego se identificar ou não com a trajetória do herói arturiano. Nesse processo de reconhecimento, é provável que o aluno também se relacione com aspectos sombrios de sua personalidade, assim como Arthur e os cavaleiros, na tentativa de encontrar-se com seu lado feminino, mergulham no submundo a todo momento. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, não há intenção de agir como verdadeiros psicólogos, mas tentar encarar esse ensino-aprendizagem como uma possibilidade

sintônica com o processo de individuação das pessoas envolvidas. Freitas, L.V. (1990, p. 73) entende a pedagogia como:

> A ciência-arte que visa, mais do que a transmissão e aquisição de informações, sua integração à personalidade, possibilitada e vivida dentro do campo de interação do arquétipo do mestre-aprendiz.

Unir psicologia e educação tem por base encarar a educação como parte do processo de individuação. Ainda segundo Freitas, L. V. (1990, p.97):

> Relacionar os dois campos – o pedagógico e o terapêutico - é a concepção de iniciação. Iniciação implica na participação da personalidade inteira, numa transformação da consciência que se vai ampliando e estruturando de forma mais abrangente.

Estabelecer uma união com os dois campos partiu de minhas próprias experiências e da necessidade que senti em trilhar o caminho da Psicologia Analítica e da Antropologia do Imaginário – abrir-me para uma Educação de Sensibilidade. Para trilhar esse caminho, observo as imagens que advém da relação simbólica estabelecida na sala de aula, do campo pedagógico, que pode constituir-se num local que permita o fluir dos processos inconscientes. Ao ativar sua imaginação, o aluno expõe suas emoções e produz uma língua que expressa sentimento. Freitas, L.V. (1990, p.75) aponta a palavra como logos da psique. O aluno, ao falar sobre suas experiências, elabora-as: "As palavras permitem a elaboração do vivido e além disso, não deixam de constituir, elas também, uma vivência". Meu objetivo é que o aluno se expresse pela palavra a partir da imagem que ele próprio produz. Por isso, não é meu objetivo que a descrição da imagem do aluno se dê exclusivamente em Inglês. Nesta pesquisa, foi permitido a ele usar sua língua materna para que assim, ele não interrompesse o seu fluxo de pensamento e imagens. Fiz perguntas como: como você se sentiu produzindo esse

texto/imagem? Como você a sente em sua vida? Nesse momento foi possível perceber como alguns padrões arquetípicos ressoaram na cultura e também no aluno. Dessa forma, tentei abrir possibilidades para que o aluno percebesse semelhanças e diferenças entre a cultura britânica e brasileira e, até mesmo, aspectos de outras culturas vivenciadas por ele que pudessem ressoar em sua vida, de modo a trazê-los para discussão em sala de aula. Tal processo somente pode ser possível se for considerado o caráter metafórico da psique e, conseqüentemente, da imagem. Para que o aluno possa falar sobre essa imagem, seu veículo de comunicação é a língua que, por sua vez, também é considerada metafórica. Nessa perspectiva, imagem e palavra se aproximam, compondo uma narrativa.

Segundo Jung (1992, p.20), a palavra ou imagem é simbólica "quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato". Jung ressalta que as palavras ou imagens possuem um aspecto "inconsciente" muito mais abrangente que nunca é definido ou explicado precisamente. Por existirem várias coisas que estão além da compreensão humana é que utilizamos termos simbólicos para representar conceitos que dificilmente conseguimos definir ou compreender. Palavra e imagem caminham de mãos dadas, de modo que "a função apalavreadora do ser humano acompanha a criação, quando não a antecede". [10] (Ferreira Santos, 2004a, p.93).

Esse caminho processual também aparece na imaginação material de Bachelard. Unindo imagem e palavra, o autor discute o quanto a palavra criadora alia-se intrinsicamente à imaginação:

> As palavras, no seu passado longínquo, têm o passado dos meus devaneios. São para um sonhador, para um sonhador de palavras, infladas de vesânias. Aliás, que cada um pense nisso, que procure "chocar" um pouco uma palavra particularmente familiar. Então, a eclosão mais inesperada, mais

[10] O autor usa o termo "função apalavreadora", re-interpretação de Ortiz-Osés, sobre o conceito de *Sprachilichkeit*, de H.G.Gadamer, tratando da estrutura hermenêutica do real contida já na linguagem (Ortiz-Osés, 1989, p.270).

> rara, sai da palavra que dormia no seu significado – inerte como um fóssil de significações. Sim. De fato, as palavras sonham. (Bachelard, 2001c, p.18).

Ao falar em devaneio, Bachelard (2001c) refere-se às "imagens amadas que são a origem de nossos devaneios". (p.20). São imagens que reanimam a memória, constituindo-se, por exemplo, nas lembranças da infância – a infância como sendo um tema de devaneio. É é por meio da imaginação que estabelecemos uma profunda ligação com o cosmos e expressamos nossos mais profundos sentimentos. A imagem, portanto, não é estática. Ao contrário, é dinâmica, profunda e é ela quem faz surgir a palavra viva.

Devanear por meio da imagem significa compreender a complexidade do eu com o outro e com o cosmos. Para Bachelard (2001c, p.60) "o devaneio não é um vazio do espírito; é antes, o dom de uma hora que conhece a plenitude da alma".

Logo, Bachelard, assim como Jung, considera que a palavra é imagem e, portanto, alma. Além de ser a coisa ou objeto em si, a palavra é, sobretudo, criação. Nessa perspectiva, a palavra não mais representa o objeto, mas o apresenta, dada a possibilidade da criação humana. O aluno, então, pode encarar a forma – a gramática da língua – de modo que ele possa exercer sua imaginação material. Assim sendo, suscita-se a imaginação por meio do devaneio poético.

Falar o que sentimos pode tornar a fala mais rica, mais significativa tanto para nós como para quem nos ouve. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 250):

> Nossa visão sobre o homem continuará a ser superficial enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação, um mundo.

O autor acrescenta a importância de considerar a fala enquanto gesto corporal:

> A palavra é um certo lugar de meu mundo lingüístico.[...] a imagem verbal é uma das modalidades de minha gesticulação fonética, dada com muitas outras na consciência global de meu corpo. (p.246).

Com isso, o autor quer dizer que a fala é parte inerente do corpo, na sua base arquetípica, cujo sentido "está enraizado na fala e a fala é a existência exterior do sentido". (p. 247).

Falar então, não significa um jorro de palavras sem sentido, mas um jorro de imagens verbais significativas, que também possui sua energia, sua potência que faz com que o indivíduo sinta-se um ser no mundo – expressando suas sensações num lugar, espaço e tempo para ele significativos. Deste modo, não existe pensamento puro, desligado do ato da fala ou vice-versa. Além disso, a significação da fala está ligada a um mundo de significações vividas pelo próprio corpo. Nesse tear de significações, a cultura é formada e ao mesmo tempo forma novos seres culturais, novos gestos culturais reaparecem, reafirmando-se num mundo, sobretudo, *sentindo*. Assim sendo, a fala, também enquanto gesto, expressa sentidos e *sente* – tornando possível a comunicação:

> É preciso que a palavra e a fala deixem de ser uma maneira de designar o objeto ou o pensamento para se tornarem a presença desse pensamento no mundo sensível e não sua vestimenta, mas seu emblema, seu corpo. (p. 247).

Com essa citação, o autor nos convida a considerar a palavra enquanto expressão corporal: um corpo que possui suas significações, cria e recria sua relação com o mundo. Se, segundo o autor "é pelo corpo que compreendo o mundo" (p.253), então, é pela língua – criada na relação simbólica – que o indivíduo pode se compreender e compreender o outro. Portanto, numa perspectiva fenomenológica, discutida por Merleau-Ponty (1999), a língua é entendida como um conjunto de palavras, escritas ou faladas, manifestadas pela linguagem corporal –

sendo considerada simbólica porque é um bem simbólico que faz parte da cultura e de um corpo que a cria e por ela também é criado.

Tal discussão também é compatível com as discussões de Picollo (2005), na área de Lingüística Aplicada. Segundo o autor, língua refere-se ao código usado na comunicação interativa; linguagem refere-se às diversas maneiras de se representar a realidade. Portanto, temos diferentes linguagens: a linguagem corporal, musical, artística. Dessa forma, língua e linguagem não podem mais ser entendidas separadamente. A língua é polissêmica, composta por imagens de diversas culturas e diversas imagens da mesma cultura. Por exemplo, ao fazermos um levantamento etimológico sobre a origem de algumas palavras, poderemos dialogar com outros universos culturais até então desconhecidos.

Jung (1952/1986a, p.10) aponta que o que pensamos é linguagem (e parece-me que ele não faz diferença conceitual entre língua e linguagem, visto que a língua é uma linguagem possível), aproximando assim, a linguagem da psique: se psique é imagem, logo, linguagem também é imagem. "Assim, a língua em sua origem e essência, nada mais é senão um sistema de sinais ou símbolos que indicam acontecimentos reais ou seu eco na alma humana". (p.11). Então, a linguagem é gerada e gera o pensamento e é por meio dela que o indivíduo se constitui, expressando seus pensamentos. Tais pensamentos produzem imagens com as quais nos identificamos ou não. Uma dessas imagens é a língua. Portanto, é necessário entendê-la como mediador simbólico.

Abordar a língua nessa perspectiva fenomenológica também propõe recuperar "o sentido emocional da palavra" (Merleau-Ponty, 1999, p.254), ou seja, reconhecer o movimento das imagens do corpo que fortalecem o nosso campo perceptivo e não somente nosso campo racional. Dessa forma, "a fala representa várias maneiras para o corpo celebrar o mundo. Por isso, o sentido pleno de uma língua nunca é traduzível em outra. Podemos falar várias línguas, mas uma delas permanece sempre aquela na qual vivemos". (p.255).

Enfatizo a necessidade de devolver à palavra a poesia que lhe é devida; é necessário uma língua que *sente*. Não mais uma língua instrumental, mas uma língua que canta o mundo – com seu entrelaçamento de vogais, consoantes e sons – que por sua vez exprimem sua carga emocional. Língua também é alma: alma do mundo.

Voltando a Jung (1952/1986a, p.98):

> Elas (as palavras) só ganham sentido e vida quando se tenta levar em conta sua numinosidade – isto é, a sua relação com o indivíduo vivo. Apenas então, começa-se a compreender que todos aqueles nomes significam muito pouco – tudo o que importa é a maneira por que estão relacionados conosco.

A citação reforça a importância dos pressupostos junguianos nesta pesquisa, a partir do momento em que considero a relação estabelecida na sala de aula entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-imagens como sendo uma relação simbólica e imagética. O contato do aluno com o material mítico-cultural pode fazer com que ele se reconheça na imagem e assim, produza uma língua significativa para ele - seja falada ou escrita. O diálogo proporcionado por meio das dramatizações pode ajudar no desenvolvimento da consciência. Acredito que nesse diálogo, o aluno imagina coisas, cria símbolos diante do material simbólico a ele apresentado em analogia aos aspectos culturais do dia-a-dia da cultura britânica. Nesse processo, imagem aproxima-se de *emoção,* ou seja, a imagem é significativa para o aluno, pois ele a percebe, sobretudo por meio de seu campo perceptivo. Portanto, uma Educação de Sensibilidade. De acordo com Merleau-Ponty (1999), olfato, audição, toque, paladar e visão se intercomunicam, formando o campo de sensibilidade por meio do qual o indivíduo encara o mundo, desenvolvendo um pensamento mais sensualizado. Espera-se, portanto, que o contato com os aspectos míticos culturais, possa sensibilizar o pensamento.

Enfatizo que, nesta pesquisa, a palavra, seja falada ou escrita, deve ser vivida, experienciada numa perspectiva simbólica, de modo que o aluno possa criar a sua própria *poiésis,* devolvendo à palavra a profundidade que lhe é devida no campo da imaginação, do devaneio, da arte de "deformar imagens" como propõe Bachelard (2001c). Toda palavra possui sua própria carga emocional que irá enriquecer e, sobretudo, sensibilizar a interação proporcionada na sala de aula.

A discussão, portanto, abrange outro ponto que é a emoção que a imagem traz e repercute no indivíduo. Freitas, A. (2006), discutindo os postulados de Bachelard no que se refere à relação sujeito e imagem literária, aponta que a relação do indivíduo extasiado com a imagem é responsável por desvelar o sentido da imagem – o que significa pensar na fenomenologia da imaginação: é quando o indivíduo se doa para a imagem, ouvindo-a, sentindo-a, escutando-a. A partir desse momento, o diálogo sujeito-imagem flui. Portanto, mais uma vez, é apresentada a natureza da relação que o indivíduo estabelece com a imagem. Volto a Hillman e Jung: cultivar a alma. Assim considerando, individuação e estrutura psíquica estão em contínuo movimento, como também estão imagem e palavra – ponto crucial de discussão nesta pesquisa e que leva ao caminho principal que pretendo percorrer no processo de ensino-aprendizagem de Inglês: a *mitopoiésis.*

Situo-me, pois, num contexto *mitopoiético*, saindo de um mundo enclausurado pelo conceito, pela palavra enquanto discurso simétrico, pelo texto enquanto produto de um indivíduo isolado do mundo. A palavra a que me refiro é a palavra mítica, que adquire seu estatuto poético e, portanto, o de alma: a palavra almada, fruto do processo *mitopoiético* que leva o indivíduo a desenvolver suas sensibilidades - assim definidas por Durand - a encontrar o que chamo de *sensibilidade da alma***.** Tentemos recuperar, portanto, a magia da palavra.

López (2004, p.33), ao analisar a magia da palavra de Tolkien, em *O senhor dos anéis*, mostra que a palavra, em Tolkien, "torna-se **spell** – fórmula de encantamento.[11] [...] Ela é matéria, dado físico, encantador, prendendo a nós, leitores, no canto ou no conto, na realização de seu universo ficcional, enfim". (grifo da autora).

Reafirmando o poder da palavra, Ferreira Santos (2004a, p.93) lembra da tradição vasca em que "Adur, a força mágica e vital está impregnada nas palavras, pois é esta mesma força que une os nomes aos seus seres correspondentes". Freitas, L.V. (1990, p.91) mostra que no candomblé, a palavra "adquire poder de ação porque está impregnada de axé", ou seja, de "carga emocional, da história pessoal e do poder daquele que a profere".

Assim considerando, deixemos nossa mente poética agir e desenvolver-se num emaranhado metafórico de idéias, palavras, sons, imagens. Nesse contexto imaginal com o qual me proponho trabalhar, defino a relação com o texto ou com a narrativa enquanto "processo de individuação". Busnardo (2002, p.25) aponta que assim considerada a narração, deve-se levar em conta a questão da identidade como "vestígios da personalidade". Com isso, o autor evidencia que o caráter polissêmico presente no processo de individuação também se apresenta na narrativa, pois tal polissemia leva à "função transcendente", de Jung, entendendo-se com isso que a relação autor-texto é de tal maneira polissêmica que produz uma função simbólica que talvez possa ser entendida como um terceiro elemento, cujo objetivo é proporcionar uma convivência possível com o conflito entre as polaridades do psiquismo. Sendo um terceiro elemento produzido na relação simbólica, a função transcendente traz a possibilidade de o indivíduo posicionar-se individualmente, contribuindo, portanto, no desenvolvimento da sua personalidade individual – como postula Jung (1921/1991) ao discutir sobre o desenvolvimento da personalidade. Com isso, aponto a importância de se considerar a narrativa enquanto um jogo imaginal entre sujeito e texto - que

[11] A autora recupera a etimologia da palavra *spell:* "do gótico *Spill*, "récita", "conto".

permite ao aluno enxergar a si mesmo nas linhas por ele produzidas, ou seja, perceber o significado daquela relação simbólica para ele.

Enriquecendo essa discussão, Benjamim (1994), considera que a narrativa vai muito além de uma mera transmissão oral ou de um simples texto literário com determinantes estilísticos. A narrativa é vista como um intercâmbio de comunicação entre o leitor e o narrador, por meio da qual experiências são compartilhadas, ou seja, não é mais somente um texto narrado por um indivíduo isolado, mas fundado em suas experiências de vida.

Do mesmo modo, Picollo (2005, p.78) enfatiza a narrativa, associando-a ao repertório do indivíduo. Citando Gagnebin (1994, p.3), o autor defende que:

> Não se narra a partir do nada e o repertório de cada indivíduo é o estímulo que faz com que isto aconteça. Parece haver a necessidade de o homem produzir a narrativa e, quando ele perde a capacidade de narrar, ele perde seu substrato cultural, o que nos remete a dizer que a narração é muito importante para a constituição do sujeito, pois é através dela que temos a possibilidade de rememorar, de retomar, através da palavra, 'um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento.

Narrativa, portanto, é "um campo de experiências." – como aborda Mendes (2005, p.27), ao escrever sua dissertação de mestrado. O leitor é convidado não somente a inserir-se no contexto narrativo, como também opinar, discutir em conjunto e ainda segundo o autor, a narrativa é vista na sua multiplicidade:

> Situação em que a capacidade de narrar adquire o estatuto de "obra aberta", já que o seu sentido nunca poderá ser dado a priori e, muito menos, de maneira definitiva, mantendo-se sempre na dependência de uma colaboração e troca entre narrador e ouvinte, que inclui, além das falas, também a possibilidade de alternância de papéis.

Assim considerando, abro meu entendimento de narrativa para a multiplicidade de sentidos: narrativa enquanto imagem, na perspectiva bachelardiana, seja o texto literário, seja o produzido pelo aluno – no caso desta pesquisa. Interagir com as narrativas míticas e, a partir de então, produzir sua própria narrativa é um processo que aqui será assemelhado à interação com uma obra de arte. Como a arte também é entendida como "processo simbólico e, portanto, como elemento indispensável no processo educativo" (Ferreira Santos, 1999, p.49), é enquanto processo simbólico que ocorre a interação pessoa e objeto de arte. Segundo o autor, referindo-se à obra de arte:

> Se de um lado temos a sua materialidade concreta – suporte, tela, tinta, massa, palco, vibrações – que determina a sua emergência como obra, de outro, ela possui um campo polissêmico, semântico, significante, textual, sua interpretação, contemplação, participação do outro, seu caráter estético e sua realização simbólica. (p.69).

A obra de arte passa a ser reconstruída pelo outro e o outro "nasce com ela", ainda emprestando as palavras de Ferreira Santos. Do mesmo modo, construímos e somos construídos pela palavra, por mais esse recurso simbólico, muitas vezes considerado como mero recurso estilístico, recurso de um bom Português ou de um bom Inglês. Ao me posicionar na perspectiva simbólica e imagética, insiro a narrativa mítica no campo metafórico. Como já apontei anteriormente, Hillman (1992, p.46) fala da alma enquanto metáfora. Logo, metáfora não é aqui entendida no sentido de um simples "jogo de palavras", mas na sua perspectiva imaginal, abrindo para a multiplicidade de sentidos, colocando o indivíduo em contato com a alma do mundo:

> [...] se quisermos compreender o que significa alma, devemos incluir o mundo. (Jung, 1918/1993, p.69).

> A alma só pode ser objeto de estudo quando também for reconhecida como o sujeito que se estuda através das ficções e metáforas da objetividade. (Hillman, 1992, p.43).

A narrativa mítica, por ser uma possibilidade de nos colocar em contato com nossas experiências vividas no mundo, é metafórica e, portanto, vista como uma possibilidade de aproximar o aluno de sua própria criação – narrativa enquanto imagem criadora. Assim sendo, narrativa e imagem (incluindo, indubitavelmente a palavra), apresentam um vínculo indissociável. Os mesmos pressupostos podem ser vistos nas palavras de Susan Rowland (2005):

> Image is only something dynamic with potential for meaning if it has a connection to narrative (or words). Narrative without images is drained of affective or embodied feeling. Regarding images and narratives as mutually constitutive yet distinct, is also a version of the assumed image/word dichotomy. [12]

De acordo com a autora, a imagem somente é dinâmica e potencializada no seu sentido quando estiver ligada à palavra / narrativa; e a narrativa sem imagens fica desprovida de afeto ou qualquer sentimento pessoal – tanto para quem relata como para quem ouve. Trata-se, portanto, de uma relação repleta de sentido por meio da qual imagem e palavra se complementam. Como bem diz Bachelard (1989), é pensar na construção da alma, na *mitopoiésis*. Retomo que alma aqui é entendida como as várias expressões arquetípicas compreendidas pela mãe, - aquela que aconchega, que gera; pela amante – aquela que erotiza, pela anciã – aquela que é experiente e nos encaminha para nossos próprios rumos; pela Grande Mãe – que representa a soberania da Terra, a união com a natureza; pela consciência

[12] "A imagem somente significa algo dinâmico com potencial para o significado se tiver ligação com a narrativa (ou palavras). A narrativa sem imagens é banida de afetividade ou sentimento. A respeito de imagem e narrativa serem mutuamente constitutivas, no entanto distintas, faz parte da dicotomia imagem/palavra".

masculina em conciliação com sua *anima* ou pela consciência feminina em conciliação com seu *animus*. Como cantam as duas músicas brasileiras, produzidas parcialmente abaixo:

> Ser um homem feminino
> não nega o seu lado masculino.
> Se Deus é menina e menino
> Sou masculino e feminino.
> (**Masculino e Feminino**, Pepeu Gomes e Baby Consuelo)

> Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória
> Mudando como Deus o rumo da História
> Por causa da mulher.
> (**Super-homem: a canção,** Gilberto Gil)

Na atualidade, falar em feminino e na sua conciliação com o masculino é falar sobre as metáforas da alma; mais precisamente, sobre as sensibilidades que nos cercam e por meio das quais encaramos o mundo e nele agimos. Observemos, por exemplo, alguns movimentos feministas que não passam de meros discursos socialistas, simplesmente levantando bandeiras sem ações efetivas. Afinal, o que efetivamente está escondido por trás de tantos movimentos? Como discute Nicholson (1993, p.20), ocorre que os termos *feminino* e *sensibilidade* também formaram um estereótipo de mulher como sendo elas "pequenina, modesta, graciosa, sofisticada, dependente, de fala macia" - sendo esses adjetivos totalmente opostos àquilo que a mulher começou a lutar há muito tempo. Isso deve-se à nossa herança ocidental de que a mulher é o sexo frágil, em contraste com o sexo forte e machista do homem. Aliás, também o termo *masculino* fica estereotipado na nossa sociedade. *Feminino* passa a designar, ora adjetivos de inferioridade, ora adjetivos que descrevem uma verdadeira luta armada. Ainda segundo a autora, outro exemplo da discrepância do termo é que ele deriva do latim e significa *fêmea*, indicando aquele ser único que possui a capacidade de procriar e que sofre ao dar à luz. Na verdade, a construção da alma que inclui também o feminino está muito além

disso. Não trato, portanto, o termo na perspectiva da luta entre masculino e feminino. Nesta pesquisa, para evitar o etnocentrismo ocidental, ressalto novamente que o termo refere-se à profundidade e pluralidade da alma, como apontado por Jung e Hillman. Desse modo, opto pelo termo *alma* - que inclui as características do termo *feminino* aqui discutidas.

Por isso, as estruturas de sensibilidade, de Gilbert Durand como uma tentativa de perceber as diversas faces dos nossos deuses e deusas interiores, nesse nosso atual mundo guiado pela tecnologia pura, dura, árdua, sem água. No caso desta pesquisa, na educação sinto a necessidade de sensibilizar o pensamento racionalizado, de potencializar as estruturas de sensibilidade mística e dramática. O feminino é um arquétipo. Cabe-nos entendê-lo nas nossas experiências de vida e a mitologia é o caminho aqui proposto para se chegar a esse entendimento. Não gostaria que a Língua Inglesa fosse vista como um instrumento de perpetuação da dominação – seja americana ou inglesa. Encaro a Língua Inglesa como uma expressão da simplicidade, subjetividade, expressão oral, escrita e corporal de um aluno que *sente* o que produz. Trata-se, portanto, de uma *língua almada.*

No processo de ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira, é na relação simbólica, prenhe de sentidos múltiplos, que é possível observar a magia da palavra. O sujeito da frase não é somente aquele que realiza uma ação por si só, mas é aquele que caminha para realizar tal ação. A gramática inglesa não pode e não deve ser encarada somente pela constituição de sujeito + verbo + complemento só porque em Inglês o sujeito deve aparecer na frase. Aliás, se ele deve aparecer é porque ele tem a função de mostrar o caminho que ele próprio irá percorrer. O sujeito pode, assim, ser visto como Hermes – que conduz as almas ao reino dos ínferos, ou como Perceval – que mergulha nas águas profundas para entender seus mais profundos mistérios. Apropriando-me das palavras de Ferreira Santos [...], "pensar a gramática, enquanto *grama* – aquilo que nasce do chão da terra", (informação verbal)[13]- o que

[13] Informação fornecida durante discussão em grupo sobre Bachelard e a imaginação material, em outubro de 2005.

nos devolve a possibilidade de encantamento da palavra; a palavra metafórica, de múltiplos sentidos. Estamos diante do *como*, do *inter-relacional* e não do *o que*. A mesma riqueza simbólica podemos perceber em outros elementos da gramática, como por exemplo, os advérbios de modo e intensidade, cuja função é mostrar o caminho, o modo como a ação acontece. Os adjetivos, por sua vez, descrevem o sujeito ou objeto, caracterizando o universo simbólico em que este sujeito está inserido. Conseqüentemente, nesse intercâmbio de sensibilidade, o aluno passa a perceber o valor da língua para ele.

A educação grita por alma: sentido, significação, afeto, vontade e nesse sentido, tudo é linguagem/língua.

Para isso, o mergulho no mito, que expressa uma cultura, torna-se necessário, pois por meio dele encontramos os mais profundos significados da vida. Os mitos constituem uma fonte inesgotável de metáforas que fortalecem o desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, o processo de individuação. Considero-os sinônimo de *sensibilidade*, portanto *mitopoiésis*, ou seja, referem-se a experiências particulares, quando o indivíduo particularmente se reconhece na imagem. Por exemplo, a saga de cada herói do ciclo arturiano é uma viagem para o nosso próprio interior. A mitologia, portanto, é uma organização de imagens metafóricas da experiência humana em certa cultura e época.

Neste trabalho, para o desenvolvimento oral, sugiro o envolvimento com os mitos arturianos, particularmente nas dramatizações em sala de aula. Na escrita, quando os alunos descrevem seus personagens, associam-se a eles e descrevem suas cenas favoritas.

Procuremos, pois o equilíbrio humano por meio de uma viagem mítica, num processo em que buscamos o sentir da alma: “A palavra indica uma direção antes que uma função primitiva”. (Merleau-Ponty, 1999, p. 34).

No item 3.2 aponto uma interface com a Lingüística Aplicada e debruço meu olhar para um ensino em busca do Graal.

3.2 Diálogo com a Lingüística Aplicada e o caminho em direção à Educação de Sensibilidade

Falar em pesquisas na área de Lingüística Aplicada requer falar fundamentalmente em situação de processo ensino-aprendizagem, formação de professores, posição do aluno em sala de aula, o papel das instituições. Nesse quadro complexo, cito alguns trabalhos com os quais dialogo e que considero fundamentais durante o meu caminho em direção à Educação de Sensibilidade. Tais trabalhos referem-se, sobretudo:

a) à situação de aprendizagem dos alunos. Martins (2004, p. 29) discute que o professor sempre está às voltas com o que significa a aprendizagem. Para muitos, é o que se espera obter do aluno, colocando a aprendizagem no campo prático da pragmática: o que se obtém é um produto final, mensurado por testes de avaliação e provas dissertativas ou de múltipla escolha. Segundo o autor, para um fenomenólogo, "a aprendizagem pode ser vista tanto como um fenômeno experienciado individualmente quanto como um fenômeno percebido nos outros de vez em quando". (p.29). Fincando-se no terreno fenomenológico, Martins sugere pesquisar o fenômeno da aprendizagem, preocupando-se com a descrição da mesma – o que coloca o aluno em posição central e de altíssima importância, pois é ele quem irá descrever seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor, por sua vez, ler a descrição do aluno e entendê-la – o que significa que o professor deve assumir uma posição de abertura perante tal leitura de modo a não fazer interpretações errôneas a respeito do que o aluno escreveu e do que é significativo para ele. Tem-se portanto, uma tentativa de enxergar o fenômeno da aprendizagem, considerando-se a posição do aluno e professor, conjuntamente nesse processo.

b) às questões socioculturais da aprendizagem: Celani (2004) complementa as discussões de Martins apontando riscos e incertezas da aprendizagem. Para a autora, é necessário refletir sobre os velhos panoramas de ensino para poder proporcionar outros novos, em rumo à

criatividade. Isso significa admitir os conflitos existentes, ou seja, conviver com as incertezas da atualidade. No contexto escolar, a autora enfatiza a necessidade de se encarar o imprevisível na sala de aula, dizendo que cada uma delas possui diferentes culturas de ensino-aprendizagem – o que confere especificidade a cada uma. Por isso, a necessidade de se considerar a cultura da incerteza, na escola – o que requer criticidade, fazer perguntas, discuti-las, preparando o aluno para viver no risco e na incerteza. Segundo a autora,

> "[...] a questão das culturas, das histórias individuais, das tradições locais ou nacionais tem papel fundamental em tornar mais fácil, ou o que é mais provável, mais difícil, a criação de uma cultura do risco e da incerteza na educação". (Celani, 2004, p.49).

Portanto, a necessidade da "cultura da criatividade" (p.50) - que vai exigir um professor que perceba as diferenças da sua sala de aula e encontre uma aprendizagem significativa para o aluno, desafiando as certezas e estabilidades geradas pela apatia de uma educação a-crítica.

Vale lembrar que os escritos de Celani não se referem somente a questões socioculturais de aprendizagem. A autora discute os caminhos da Lingüística Aplicada, aspectos do ensino-aprendizagem de Inglês no Brasil, a trajetória do ensino de Inglês Instrumental, entre outros aspectos. Sua preocupação maior: o aluno – suas necessidades e desejos perante um ensino que, muitas vezes, lhe é imposto. Por outro lado, o professor, que além de reflexivo e crítico, deve ser mais humano, olhando para as necessidades internas dos alunos. Já em 1981, Celani afirmava que por meio de um *do and feel* é que o aluno pode perceber o quanto ele está rodeado pela língua estrangeira. Ou seja, naquela época, Celani já abria as portas para a junção entre fazer e sentir. Uma preocupação de alma: *anima –mundi* – já que seu foco está na relação estabelecida em sala de aula.

c) à formação de professores: Muitos trabalhos voltam-se para uma educação crítica e transformadora, proporcionando ao professor momentos de reflexão sobre sua prática

acadêmica. São trabalhos inseridos no campo teórico da pesquisa sócio-cultural/histórica, cujos temas centrais abordam a complexidade da ação docente como "ambigüidade, incerteza, tensão e conflito e a linguagem como possibilitadora da constituição de profissionais capazes de agir nesses contextos de diversidade cultural e de imprevisibilidade". (Magalhães, 2004, p.21). Dentre eles, os vários trabalhos de Magalhães, (2002a; 2002b; 2001; 2000, entre outros) Liberali (2000a; 2000b; 2002; 2003), sob a ótica de Vygotsky, Bakhtin, Schön, Paulo Freire, entre outros. Os estudos mostram a complexidade do contexto profissional do professor e as necessidades de se compreender o contexto escolar

> [...] como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla. Incluem também, a compreensão da linguagem como um espaço para reflexão e negociação. (Magalhães, 2004, p.60).

Nesta pesquisa, o enfoque está na linguagem enquanto instrumento mediador para a formação de profissionais críticos e reflexivos. Portanto, a linguagem é entendida como: "prática discursiva, isto é, como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturamente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas". (Magalhães, 2004, p. 68).

Segundo a autora, considerando-se que o homem se constitui nas práticas sociais, o discurso é tanto individual como coletivo. Apontando o caráter social e dialógico da linguagem, a noção de ensino-aprendizagem recai num diálogo contínuo e dinâmico entre seus participantes, mostrando suas inúmeras diferenças culturais e individuais. O ensino-aprendizagem abre-se, então, para as diferenças; para o reconhecimento do diferente que habita em cada um.

d) à educação de professores por meio das artes: Concentram-se, aqui, trabalhos altamente relevantes de Telles (1991, 1996, 2004) referentes à representação do conhecimento do professor, por meio de imagens, teatro, dança e a reflexão crítica do professor; entre outros.

Para o autor, a arte é um elemento deflagrador de reflexão. Semelhantemente, Duarte (2003) considera a dramatização como modo de vencer o bloqueio de aprender Inglês, além de proporcionar melhoras nas relações inter-pessoais. Picollo (2005), dentro de uma proposta interdisciplinar, adentra a sala de aula e observa, detalhadamente, o papel do professor, do aluno, das instituições e da academia. Considera que o mergulho em multiplicidades artísticas conduz a mudanças de comportamento por parte das instâncias observadas. Para ele, introduzir um elemento cultural/artístico/educativo em uma atividade pode ser o foco central da tarefa a ser proposta, por estarem intimamente ligados aos interesses dos alunos. Assim sendo, "parte-se para uma reconstrução, o que exige, tanto do professor como dos participantes, uma eterna busca de novos caminhos por intermédio de novas re-escrituras". (p. 58). Nesses casos, a arte também pode ser vista fenomenologicamente, já que possui conteúdos e efeitos próprios e transformadores.

Acredito que tais trabalhos me levam a discutir alguns aspectos: Lingüística Aplicada é Ciência? E se for que Ciência é essa? Portanto, os estudos descritos permitem direcionar a Lingüística Aplicada rumo à "Ciência com Consciência" – como descrito por Morin (2001) em seu livro que leva o mesmo título. O autor expressa alta preocupação com o paradigma clássico do isto *ou* aquilo. Hoje, a Ciência coloca-se a serviço da tecnologia e o cientista, por sua vez, a serviço da Ciência racionalista, ou seja, para ele não importa produzir uma máquina para construir ou destruir. Sujeito e objeto confrontam-se e são vistos separadamente, de modo que o cientista não consegue observar os elementos subjetivos que subjazem a essa relação. Nessa perspectiva, o método – ou seja – o instrumento – é o mais importante; os especialistas nessa ou naquela área se multiplicam, fragmentando o ser humano em partes desiguais: "o conhecimento científico é o reflexo do real" (p.21), de modo que a verdade é única e parte exclusivamente do desenvolvimento da ciência. Situa-se aqui, a cegueira da

Ciência: a teoria passa a refletir um real sem alma e, cada vez mais, a certeza científica e os trabalhos empíricos devem constatar uma única verdade.

Com o intuito de ampliar o pensamento científico, Morin (2001) propõe o princípio da complexidade que veementemente valoriza o caminho, o processo, a trajetória por meio do qual, conhece-se o mundo. Segundo ele, "trata-se de procurar a comunicação entre a esfera dos objetos e a dos sujeitos que concebem esse objeto". (p.31). Trata-se, portanto, da relação – como já discutimos em Jung e Hillman. Assim, podemos evitar o etnocentrismo empírico-teórico da Ciência, já que enquanto educadores, nossa obrigação é abrir as portas para a diversidade epistemológica. Pensamento semelhante pode ser visto em Fazenda (1995) ao apontar a palavra *interdisciplinaridade* – que para ela "envolve uma reflexão profunda sobre os impasses vividos pela ciência atualmente". Logo, exercê-la levaria não somente à ampliação de novas pesquisas no campo científico como também permitiria enfrentar essa "crise do conhecimento e das ciências".

Nesse caminho, considero que os trabalhos mencionados também abrem portas para a Ciência da complexidade e da interdisciplinaridade, pois enfatizam, sobretudo o "processo" de ensino-aprendizagem dentro de suas respectivas áreas de atuação. Permitem que tanto professor quanto alunos se arrisquem no processo educativo em busca da criação, de novos caminhos, pois, arriscando-se, cada um pode encontrar-se em seu papel enquanto aluno e/ou professor.

Ainda inserindo o campo da Lingüística Aplicada em uma "Ciência com Consciência" (Morin, 2001), tais pesquisas consideram a língua enquanto processo, ação e não como produto final. Segundo Picollo (2005), já é tempo de entendermos que língua e linguagem não podem ser vistas separadamente. Não podemos mais nos centrar ao código gramatical para ensinar a língua estrangeira e esquecer que esse código abarca diferentes linguagens. Logo, o que o aluno produz, seja oral ou escrito, tem a ver com seu repertório individual e coletivo.[14]

[14] Segundo Turin (1992, p.14, apud Picollo, 2005): "A função da realidade da linguagem está naquilo que chamamos de repertório, dados acumulados do nosso saber. O repertório é o nosso banco de dados, o conjunto

Assim sendo, a língua/linguagem produzida é uma junção das experiências pessoais e das experiências vividas no mundo externo. Nesse campo inter-relacional, também Picollo (2005, p.111) insere a cultura, pois como já comentado anteriormente, o autor considera que conhecimento é cultura e é pela língua que ocorre a transmissão de conhecimento:

> Além desse mono-culturalismo não acrescentar nada em termos de personalidade, também não acrescenta nada em termos de reflexividade e criticidade, não gerando, dessa forma, nenhuma mudança atitudinal que faça com que o indivíduo observe e reflita sobre sua cultura e as múltiplas culturas estrangeiras, por intermédio de uma língua estrangeira.

Logo, o ato de narrar é cultural e é preservando a cultura que ampliamos o saber. São particularmente essas linhas de pesquisa com as quais me identifiquei na minha trajetória de educadora e que fazem parte de meu caminho em direção a uma Educação de Sensibilidade. Primeiro, porque o aluno é visto no campo da fenomenologia e é ele que também direciona as atitudes do professor. Mais que isso, que as influencia. Segundo, porque o contexto de ensino-aprendizagem é marcadamente analisado pelos seus conflitos, ao invés de sua harmonia – o que me remete aos pressupostos de Jung e Hillman no que se refere ao encontro com o diferente, com o outro que habita em cada ser. Também porque necessitamos de professores que enxerguem o processo dialógico da sala de aula como parte de seu processo de individuação. Logo, encarar o ensino-aprendizagem pelo viés do sócio-histórico também é fundamental para que o professor possa conviver com as pressões do meio externo, principalmente, porque na arte depositamos nossa esperança de sensibilizar esse mundo racionalizado em que vivemos. Nesse campo é que se instala meu desafio: abrir mais uma

---

de nossos saberes, o conjunto das realizações que nós detemos, ou seja: o conjunto das linguagens que temos a capacidade de operacionalizar. O repertório está em um nível individual. Mas, existe o repertório de uma época; há dez anos era uma coisa, há vinte, outra. Então, existe o repertório individual e o coletivo. E é o nosso repertório que detemos enquanto linguagem. Só tem capacidade de eleger com legitimidade uma realidade de linguagem quem tem um repertório que possibilite uma elaboração mental adequada".

possibilidade para um ensino crítico, reflexivo e artístico, ou seja, com base na sensibilidade das artes. A arte que escolho é por meio da mitologia, a *mitopoiésis*: a sensibilidade pelo mito. A Educação de Sensibilidade caracteriza-se, portanto, em exercitar o devaneio poético exposto por Bachelard (2001c). Também significa, de acordo com Ferreira Santos (2005b, p.1):

> Uma apologia do canto, nas duas acepções possíveis na língua portuguesa: como apologia de nossa forma de cantar, portanto, da expressão mais autêntica de nosso ser; e como apologia de nosso canto: nosso rincão, nosso lugar [...].

Essa citação faz com que eu me reporte novamente a Morin (2000) e Fetizon (2002) que recuperam a motivação primordial do ser humano: falar de amor, de Eros:

> Para ser um educador, é preciso ter Eros, isto é, amor. (Morin, 2000, p.27).

> [...] a missão, a vida ou o processo de seu cumprimento integral sob forma de autoconstrução e auto-aperfeiçoamento contínuos rumo à sua realização plena é, todo ele, um processo de Amor. (Fetizon, 2002, p. 155).

Amor: substantivo abstrato e o mais concreto dos sentimentos. Essa contradição é que fornece a ele a energia que lhe é peculiar e que, definitivamente, movimenta, incomoda, chacoalha as relações humanas. Inevitavelmente, é desenvolvendo com nossos alunos essa relação erótica e, portanto, contraditória, que podemos caminhar rumo à Educação de Sensibilidade – que nos leva a encontrar sentidos para nossas vidas – sentidos esses que estão dentro de nós em contato com o mundo. Remeto-me novamente a Jung (1928/1983), apontando a importância da educação no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Por isso, nesta pesquisa escolhi seguir o caminho do mito como sendo nosso próprio canto, abrindo possibilidades para que o outro se agregue ao nosso campo musical. A partir dessa troca melodiosa é que

aluno e professor podem encontrar seu próprio canto. Segundo Campbell (2002a, p.5): "não buscamos no mito um sentido para a vida; o mito é a própria experiência de estar vivo".

À medida em que ouvimos uma narrativa mítica, vivenciamos diferentes modalidades de viver e de encarar a vida. Somos heróis de nossa própria jornada cujas proezas física ou espiritual nos faz voltar transformados dessa nossa jornada. Só que voltar implica em uma mudança da própria coletividade. Em toda nossa jornada acadêmica, enquanto professores, cabe-nos enxergar as mudanças que ocorrem conosco, com o outro e com o contexto no qual estamos inseridos. Se trilharmos um caminho processual, crítico-reflexivo e, sobretudo pela via do sensível, entraremos no terreno do devaneio, proposto por Bachelard, numa chamada para essa jornada mítica, na qual quatro aspectos se articulam e que aponto como fundamentais nesta pesquisa:

Primeiro, o registro de sensibilidade do professor que pode ser mudado. Segundo Gusdorf (1987, p.3) "[...] é ele (o mestre) que dá a forma humana aos valores", carregando um *valor* enquanto ser humano - e que passa a transmitir ao aluno. No entanto, ele só pode fazer isso ao se reconhecer nas imagens que despontam na sala de aula e assim, poder proporcionar ao aluno o diálogo com a sua própria sensibilidade. Não se fala mais naquele professor heróico que só levanta a espada e nem de um aluno que só enxerga a gramática pela gramática, sem nenhum valor significativo para ele.

> O professor não fala como um livro; é uma presença concreta, qualitativamente diferente da presença abstrata e ausente que as técnicas audiovisuais, tão em moda hoje em dia, procuram. O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra diante da classe; é uma palavra dentro, com e para a classe. (p.31).

Fala-se da interioridade do mestre. O seu interior exercita sua sensibilidade e assim, pode ajudar o aluno a exercitar as suas. Então, apresento o segundo ponto que cruza esta pesquisa:

o aluno, reconhecendo sua sensibilidade e a sensibilidade da cultura, percebe-se nesse diálogo e é chamado a agir. Sua produção lingüística carrega suas emoções, sua vida, sua interioridade e passa a ser mais significativa para ele. Nesse momento de produção lingüística, é proporcionado um encontro com uma língua imaginal: uma língua que sente o que ele sente; que nasce em contato com as imagens com as quais ele se relacionou na sala de aula.

Como terceiro aspecto, a ancestralidade adquire o significado de religação com um entorno cultural que pode possibilitar o contato com o nosso ser selvagem. Segundo Bachelard (2001c, p.17), ao sonharmos as palavras, elas se entrecruzam, se atrelam e são tecidas em um nó de significações – consoantes tecidas por vogais – que tornam a linguagem uma torrente de águas junto com as quais nós mergulhamos e produzimos nossa própria *poiésis*. Bachelard (2001c) propõe que mantenhamos uma relação orgânica com o entorno - o que não fazemos comumente - por nos sentirmos separados desse mundo. O propósito é buscar no entorno – nos elementos materiais - a nossa pertença a esse mundo orgânico. O modo como cada cultura se relaciona com os elementos materiais implica em uma determinada sensibilidade desenvolvida por esse povo. Nesse momento é que Bachelard (2001a) aponta a existência dos "complexos de cultura", um conjunto de atitudes muitas vezes irrefletidas em resposta ao contato com o mundo. Cada um de nós pertence à sua casa, ao seu bairro, ao seu país, sendo que até nossa própria maneira de agir é influenciada por esse entorno. Ao observar, por exemplo, a cultura britânica e o modo de vestir daquele povo, é possível constatar o uso constante de roupas escuras, de tons sombrios que parecem ser chamados para o guarda-roupas do inglês pelo clima frio e pelo *fog*. Por outro lado, o guarda-roupa tropical do brasileiro, repleto de cores fortes e tons pastéis, inclui o preto, vestido freqüentemente na vida noturna da cidade de São Paulo. Como já foi discutido, a proposta é uma abertura para o diferente, para o reconhecimento de nossa cultura, para a possibilidade de se recuperar imagens do passado para que que seja posível ressignificar o presente e encontrar o futuro: a

nossa criação, a nossa *poiésis*: o canto dos mitos encanta nossa criação. Nesse caminho, partimos para um encontro com a língua e cultura por meio das imagens que habitam o fundo de nossa alma. Então, como quarto aspecto, língua e cultura passam a ser entendidas concomitantemente. Seja falada ou escrita, a palavra, língua/ linguagem expressa uma cultura e todo o universo de sensibilidade que a habita e que, conseqüentemente, nos habita. Cultivemos, pois, o ensino da Língua Inglesa, por meio da Educação de Sensibilidade.

3.3 O ensino de Inglês e a Psicologia Analítica: uma busca pelo Graal

> Será a boa orquestra que faz os bons instrumentistas ou os instrumentistas é que fazem o valor da orquestra? (Gusdorf, 1987, p.160).

Partindo dessa citação de Gusdorf é que me reporto à Psicologia Analítica, abordando a importância do grupo para esta pesquisa, embora não seja meu enfoque. No entanto, tal abertura pode ser justificada pela minha preocupação em levar as discussões da Psicologia Analítica de Jung para o território da educação, pois acredito que esse diálogo é fundamental para que professor e alunos possam melhor entender seus papéis dentro e fora da sala de aula. Com isso, quero dizer que não basta somente professor e alunos entrarem e sairem da sala de aula sem levarem nenhum ensinamento para a vida pessoal de cada um. O que proponho é fornecer uma abertura para que ambos possam melhor entender uns aos outros – como já discuti anteriormente. O relacionamento em grupo faz parte integrante do processo de individuação, pois, como é apontado nos contos arturianos, o que caracteriza a saída para as batalhas é o grupo, mas a busca pelo Graal é individual. Assim sendo, o grupo faz parte da identidade do cavaleiro porque constitui a Távola Redonda do Rei Arthur e essa por sua vez, também constitui a identidade de cada cavaleiro. Portanto, somos seres individuais que necessitam viver em grupo. Levanto essa proposição pela minha própria ligação com grupos,

de um modo geral. Cada qual com seu significado peculiar: amigos de todas as horas, amigos da praia, amigos da dança, amigos do trabalho, amigos do grupo de oração, amigos de grupos de estudo, amigos do clube. Sempre os valorizei porque acredito que aprendi – e ainda aprendo - com cada um a entender a vida e suas sincronicidades, como diz Jung. Quanto mais convivo com eles, mais trocamos experiências, conhecimento. Nos estudos, particularmente, registro minha experiência com o primeiro grupo do qual participei na Universidade de São Paulo (USP), como ouvinte, em uma aula em 2002, da minha atual orientadora, Profa. Dra. Laura Villares de Freitas. Foi nele que conheci o mito de Héstia e foi esse grupo que me levou a outros com os quais aprendi e ainda aprendo a entender a Psicologia Analítica de Jung.

Para mim, existe algo muito especial nesses grupos porque comecei a senti-los pelo mito. É completamente diferente nos percebermos em um grupo e percebê-lo em nós, pela mitologia. Digo isso porque, enquanto educadores, sabemos a importância que um grupo tem em sala de aula, sobretudo para o nosso próprio processo de individuação. Por isso, entender essa relação via mitologia, para mim é muito mais fascinante. Eu diria: muito mais *almada.* Então, o que é o grupo, esse lugar que tanto me influencia? Segundo Neumann (1995: 296):

> O grupo é uma unidade viva, onde todos os membros acham-se vinculados uns aos outros, seja essa conexão de ordem biológica natural, como ocorre no grupo tribal, na família, ou institucional, no caso do totem, da seita e do grupo religioso. Os membros estão emocionalmente ligados uns aos outros mediante experiências coletivas, iniciações. A formação do grupo depende, portanto, da existência de *participation mystique*[15] entre seus membros.

Essa citação remete ao fato de que, para o grupo manter-se em comunhão, é necessário que compartilhe o mínimo de valores comuns, possibilitando a passagem da tarefa para a

[15] Expressão utilizada por Lévy-Bruhl ao referir-se ao pensamento primitivo, não existindo precisão quanto à autoria do termo. "Consiste no sujeito não conseguir diferenciar-se nitidamente do objeto, vinculando-se a ele em virtude de uma relação direta a que poderíamos dar o nome de identidade parcial. Essa identificação baseia-se numa unidade *a priori* do objeto e do sujeito. Portanto, a 'participation mystique' é um remanescente desse estado primordial". (JUNG, 1921/1991, parág. 871).

realização propriamente dita. Nesse momento, é que emerge um imaginário comum. Como exemplo, os grupos que citei e dos quais ainda participo. Segundo os autores previamente citados, ao se trabalhar com grupos é fundamental conhecer o modo de pensar, de sentir e de agir de seus membros – ou seja, analisar o que está patente e, sobretudo, latente no grupo. Esse último aspecto – o latente – é extremamente importante, pois o que é muito comum hoje em dia é considerar somente o aspecto racional, patente do grupo, deixando seu lado fantasmático, latente, à margem.

Fundamentalmente dois pontos se entrecruzam: o registro do professor que pode ser mudado e a possibilidade de o aluno descobrir-se no diálogo com as suas sensibilidades. A partir disso, discuto a posição que o grupo ocupa na Psicologia Analítica.

Começo lembrando o mito grego de Héstia porque dialoga perfeitamente com o mitema do Graal, presente no ciclo arturiano.

Segundo Brandão (2000), Héstia significa “lareira doméstica”; “altar com fogo”. Na mitologia grega, Héstia é a personificação da lareira, localizada no centro do altar, das residências, da cidade, do universo. Ela é uma deusa virgem e sem rosto, e o fogo é suficiente para simbolizá-la, devendo estar sempre aceso. Era tão considerada em Roma, que um templo, em forma de globo, refletindo a imagem do universo, foi construído para cultuá-la. Suas sacerdotisas são as vestais, jovens virgens, escolhidas para servi-la quando completavam, no mínimo, seis anos de idade. Ficavam servindo Héstia durante aproximadamente trinta anos. Depois desse período, as vestais retornavam para a vida na comunidade, podendo até casar. A obrigação delas era deixar a chama sempre acesa, caso contrário, eram severamente punidas. A vestimenta das vestais consistia de roupas brancas simples, um manto púrpura e um véu frisado de lã branca, cobrindo suas longas cabeleiras – que aos poucos, passam a configurar os enormes véus das noivas de hoje em dia.

Freitas, L.V. (2005b, p.131) aponta alguns aspectos fundamentais evocados por Héstia, dentre eles, "seu clima emocional", pois "Héstia fica em casa, ao redor do fogo. Ela tem um lugar, que é quente, acolhedor, confortável e tranqüilo. Seu espaço é redondo e nele tudo cabe". Isso reflete a importância de Héstia para dar continência ao grupo; a experiência que Héstia propicia ao grupo é que faz com que o espaço seja um espaço de transformação; "um local vivo, onde há comunidade e comunhão". (Freitas, L.V. 2005a, p.21).

O papel de Héstia para o professor é fundamental num grupo de ensino-aprendizagem de Inglês, pois é ele quem dá vida ao grupo, quem dinamiza as relações. "Sem Héstia há escuridão, discute Freitas, L.V. (2005b, p.133). Nesse campo proporcionado por Héstia é que o aluno pode experienciar novas relações simbólicas, pois o calor de Héstia acolhe e aquece. Portanto, o papel de Héstia enquanto lugar acolhedor transcende o espaço puramente físico: "[...] Héstia: lugar, num sentido que transcende o físico, de repouso, acolhimento, interação, pertinência, devaneio, criação de sentido, meditação e surgimento de imagens". (Freitas, L.V. 2005a, p.20).

Com outras roupagens, o mesmo mito aparece nas lendas arturianas, associado ao Santo Graal.

O mitema do Continente: O Graal

O nome vem do francês arcaico e significa **travessa, prato**. Do latim *gradale* ou *gradalis*, uma **bandeja funda**. Na antiga Catalunha, pode ser entendido como **bacia** ou **pote de madeira, barro** ou **meta**l. Até mesmo, a palavra pode derivar de *grès*, **pedra** e daqui, aparece a idéia de "pedra caída do céu", também conhecida como *lapsit exillis* ou *lápis elixir* ou l*ápis exilis* – a pedra pequena. Jung, E. e Von-Franz (1980, p. 88) mostram ainda que da palavra g*rès*, temos *grele* – **granizo** e *grésil*, **geada**. São pedras brancas vindas do céu e que parecem evocar a imagem do maná e da oblata,[16] que na sexta-feira santa é trazida do céu para o Graal,

[16] Mana: alimento que, segundo a Bíblia, Deus mandou em forma de chuva aos israelitas no deserto. Seria um líquen ainda hoje comum na região e que, transportado pelo vento, cai à maneira de chuva e é usado como

com o objetivo de renovar seu poder de doador de alimento. **Graal** ou **greal** de *gratus* é **grato,** bem-vindo, ou seja, referente à graça. Assim, por um lado, o Graal é apresentado enquanto objeto de desejo e, de outro, como um objeto de onde se irradia a graça. Para os celtas, o Graal é entendido como o caldeirão do Renascimento, da Abundância e da Inspiração. Squire (2003) mostra que os governantes do submundo eram co-guardiões do caldeirão mágico de inspiração que os deuses da luz tentavam roubar e que posteriormente ficou famoso como o Santo Graal. Em Annwn, o submundo celta, existia um recipiente onde se mergulhava a cabeça de um defunto e este recuperava a vida, embora privado da faculdade de falar. O próprio Arthur entrou no submundo à procura do caldeirão. No entanto, fracassou, o que resultou em seu aprisionamento por três dias e três noites na fortaleza óssea, mas no final, saiu vencedor, com a perda de quase todos os seus homens, mas de posse do caldeirão mágico da inspiração e poesia. Retrata sempre uma guerra em busca de riqueza e sabedoria.

Ainda segundo Squire (2003, p. 51/3), um dos maiores deuses celtas foi Dagda, que possuía um caldeirão chamado "O Insecável" - no qual todos encontravam comida proporcional a seus méritos. Quintino (2002, p.145) mostra que Dagda representa a união dos quatro elementos: possuidor de um caldeirão associado à água; um bastão (fogo), uma harpa (o ar onde vibram as ondas), e responsável pela fertilidade da Terra em si, Dagda atinge o estágio de integração dos quatro elementos que todos devemos almejar. No caldeirão de Dagda só se podia cozinhar comida de um herói, jamais de um covarde. As próprias vestes de Dagda, feias e maltrapilhas, revelam que "não se pode julgar um livro pela capa" – ensinamento esse que trespassa o ciclo arturiano quando Balin, com suas vestes maltrapilhas, chegou à corte de Arthur e todos comentaram sua má aparência – o que não era compatível com a de um bom cavaleiro, já que era princípio cavaleiresco não pré-julgar o outro.

---

alimento. Também é o suco resinoso e açucarado de algumas plantas; ambrosia, a oblata são dádivas e ofertas que se oferecem a Deus ou aos santos na Igreja; oferta piedosa.

O caldeirão era bordejado de pérolas, mantido borbulhante pelo sopro de nove pitonisas britânicas, de modo que pudesse divulgar seus oráculos, remetendo à busca pela sabedoria, ou pelos mistérios.

A mítica celta também apresenta o caldeirão de Cerridwen, dentro do qual ela preparou uma poção para seu filho disforme, Avagdu, tornar-se sábio, já que belo ele não era. Após várias metamorfoses, ele renasceu como o bardo Taliesin (ou Merlin, no ciclo arturiano) e se transformou no primeiro bardo da Grã-Bretanha.

De acordo com Matthews (1997), nesse símbolo subjaz o conceito de *círculo* – capaz de abarcar a vida no seu percurso circular do nascimento à morte. Também é provável que constitua a base do símbolo do "cálice e do anel". Em sepulturas do Mundo Antigo, tumbas eram construídas com a forma de uma mulher reclinada e templos eram edificados na forma de círculo. A mulher reclinada significava que através de seu ventre se penetrava na morte. O céu era visto como um buraco invertido sobre a terra e muitos acreditavam que o sol e a lua emanavam licores divinos. Assim sendo, os heróis recolhiam essas bebidas dos deuses – servidas em ricos recipientes que lhes proporcionavam força sobre humana e vida longa.

Na filosofia grega, o vaso ou cálice adota a forma de cratera ou taça, representando a matriz da criação, ou seja, um recipiente divino oferecido às almas, cujo conteúdo lhes atribui inteligência e sabedoria. Também está relacionado à taça de Dioniso – de onde surge a inspiração. Matthews (1997) aponta que um dos estudiosos dos mistérios órficos, G.R.S. Mead, observa que Orfeu colocou outras taças semelhantes em torno da mesa solar, que segundo a cosmologia órfica, era o centro e princípio do universo. O autor discute ainda que "cada uma das diversas esferas era por sua vez uma taça contendo a essência da criação". Portanto, a taça era concebida como recipiente cósmico e a Távola Redonda – era semelhante à mesa solar, perante a qual apareceria o Graal. Em versões mais cristianizadas do mito, encontram-se alusões à missa sagrada onde se celebrava os mistérios do Graal – que era

mencionado como aparecendo diariamente. A missa era celebrada em Glastonbury – o convento de pedras, mas onde também, nos cultos pré-cristãos, havia se talhado um labirinto iniciático. O objetivo do iniciado que conseguisse atingir o centro do labirinto era beber de um cálice sagrado ali colocado.

Ainda segundo Matthews (1997), em alguns poemas medievais a Virgem Maria associa-se ao Graal por ser considerada como o cálice (ventre) em cujo interior se manifesta a divindade. Ela própria passa a ser o Graal que contém a essência espiritual de Cristo, seu sangue.

Na *Demanda do Santo Graal*, de Heitor Megale (1988) e *Morte d´Arthur,* de Mallory (1485/1906), o Graal aparece como um maravilhoso raio de luz que adentra o salão real coberto com um manto branco (*samit*). O lugar fica inteiramente perfumado com uma fragrância extremamente agradável e todos os pratos das pessoas que lá estão ficam preenchidos de comidas e bebidas que mais lhes agradam. Gawain o descreve como sendo passado sem que ninguém, sequer, o carregue. Na versão de Boron, R. (1990), o significado do Graal adquire um teor completamente cristão. Cristo aparece a José de Arimatéa, na prisão em que o mesmo se encontrava. José então, para certificar-se de que Ele era realmente o Cristo, pede para levá-lo até o local onde Seu cadáver havia sido sepultado. Cristo assim o faz: pega-o pela mão e o conduz ao túmulo. Cristo entrega o cálice sagrado para Arimatéa e o orienta quanto à necessidade de ele difundir o ritual da missa. Dessa forma, Arimatéa passa a ser incumbido pelo próprio Cristo de divulgar o culto cristão. Arimatéa mantém o cálice com ele durante os trinta anos que passou na prisão. Ao sair, junto com seus seguidores, leva o cálice para a região da Palestina, atravessa a Europa e chega à Bretanha, mais especificamente à Glastonbury – onde foi construída a primeira igreja em solo britânico.

Em termos junguianos, o recipiente é considerado como matriz da vida, ou seja, o receptáculo que abarca a vida e a morte. Jung, E. e Von-Franz (1989, p.85) discutem que o cálice é uma imagem encontrada em várias culturas, embora com sentidos provavelmente diferentes. Por

isso, é considerada uma imagem arquetípica, pois remonta aos primórdios dos tempos. Conseqüentemente, possui caráter numinoso, ou seja, "magicamente significativo". (p.85). Dessa forma, as autoras discutem a importância do significado do cálice, já que o Graal era o doador ou conservador da vida. Portanto, seus significados: proporcionar vida, curar, trazer sabedoria e provocar transformação.

Partindo desses significados, é possível imaginar o quão significativo é o papel do grupo para o processo de individuação de cada um de seus membros. Héstia e o Graal, tomados em uma narrativa mítica, possuem um passado, um presente que é escasso e um futuro para o qual nos lança: a criação. Voltando ao passado, o Graal abarcando a matriz da vida, remonta à ancestralidade. Héstia, por sua vez, revela-se no aquecimento e manutenção do calor do grupo. Lembro que, antigamente, o papel do mestre era o de verdadeiro *didáskalos* – aquele que tinha experiência, guiava, mostrava as direções para seus alunos e os acolhia; um mestre altamente considerado e respeitado nas escolas. Refiro-me à escola de tradição (e não tradicional, no sentido mais retrógrado da palavra) em que o mestre falava aos seus discípulos que abriam-se para os seus ensinamentos. Pensando nessa experiência, vejo a possibilidade de propor um reconhecimento de como se estabelecia a relação pedagógica e como ela se estabelece hoje, ou seja, tradição é observar raízes. Tradição, na cultura oriental, significa "traços distintos de determinada cultura". No filme *Kung Fu*, o diálogo do mestre é com o jardim – elemento recorrente e fundamental na cultura chinesa. Outro exemplo, mais ocidental, é o filme *Em nome de Deus* em que no século XII, o mestre Abelard propunha discussões com seu grupo de alunos em locais abertos, como os pátios de hoje das escolas - o que era considerado absurdo para a época. Considerado casto, fornecia continência ao seu grupo - formado por filhos de senhores feudais. Nascem então, duas idéias fundamentais para pensarmos a situação pedagógica: as universidades privadas, pois quem sustentava esse ensino da época eram os filhos dos senhores feudais, e a idéia de vocação do professor,

considerado aquele que fazia votos de castidade para ensinar, pois era chamado por Deus e, portanto, tinha uma missão a desempenhar. Infelizmente, essa característica de professor abnegado, de salário baixo, com missão divina, perdura até hoje. Enaltece-se a fé, e a tradição, por sua vez, fica esquecida nos livros que alguns poucos filmes tentam recuperar.

Na cultura celta, por sua vez, o Graal tem o poder da cura, de proporcionar vida, de trazer sabedoria e transformação. Com a cristianização, esses mitos adquirem novas roupagens e transformam o Graal somente no cálice em que o sangue de Cristo fora derramado, tornando-o símbolo de um único Deus.

Pensar na trajetória do símbolo do Graal também nos insere num momento presente em que a necessidade de um chamado para o conteúdo e para a busca se faz necessário. Nesse caso, mais dois mitemas aparecem, respectivamente: o do conteúdo, expresso pelo mitema do sangue real, e o do buscador, pois tanto professor como alunos buscam seu próprio Graal.

O Mitema do sangue real:

De acordo com Matthews (1997), as propriedades vitalizadoras do sangue se estendem ao recipiente que o acolhe. *Saint Gréal* = Santo Graal ou *Sang Real* = Sangue Real. Para a mente medieval, o sangue de Cristo continha alma e, talvez, a divindade do Salvador. Seus poderes curativos eram ilimitados, podendo servir de instrumento para a compreensão direta com Deus. Segundo Jung, E. e Von-Franz (1989 p. 94), a alma de Deus preservada em um recipiente sepucral, também correspondia a uma idéia arquetípica que remonta a raízes antigas e orientais. Por exemplo, para muitos indígenas, existe um recipiente que guarda a alma do morto - de onde surge um animal que incorpora a alma desse morto e representa a continuidade da força viva da alma do seu soberano. Na vertente cristã, o Graal é possuidor da "substância da alma de Cristo", isto é, "o elemento a partir do qual a sobrevivência mística do seu ser é possível". (p.49). Assim sendo, o Graal também se relaciona aos túmulos antigos, pois sempre foram venerados devido aos seus efeitos mágicos e benfazejos que irradiavam

dos restos mortais dos sepultados, como por exemplo, os túmulos dos santos em várias partes do mundo. Como já foi mencionado, os *sídh*, na mítica celta, significavam a morada dos deuses quando do seu exílio. Segundo Jung, E. e Von-Franz (1989), o túmulo também tem um significado materno porque não é somente o local do nascimento, mas, enquanto mãe-terra, é o lugar onde ela recolhe e acolhe os mortos. Está aqui, o aspecto duplo do Graal enquanto continente: é o doador de vida, pois proporciona alimento e, ao mesmo tempo, encerra o aspecto da morte, enquanto túmulo. Também o sangue de Cristo, derramado simbolicamente por toda a humanidade, é considerado como fonte de energia vital individual – o sangue do encontro com o divino. O sangue de Cristo é um sangue sacrificado. Ao ser ingerido, simbolicamente na missa, é como se o indivíduo estivesse fazendo uma verdadeira comunhão com o Cristo, de modo a ver-se disposto a qualquer sacrifício por aquele que derramou seu sangue em nome da humanidade.

Ao mesmo tempo, o vermelho simboliza o Dragão Vermelho da Bretanha – colocado na bandeira da cavalaria; é o sangue da guerra que fecunda o chão, cujo papel masculino pode ser lido como o *animus*. Por outro lado, o sangue que concilia a terra com o criador; o sangue que sai da virgem na hora de seu *coniunctio* com o Gamo Rei: *anima* – a Grande Mãe; é a cura e regeneração da humanidade; a busca da integração com o feminino.

Aproveito, portanto, os estudos mitológicos para sensibilizar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês, pensando-o como um grande continente em que se encontram professor e alunos, num processo recursivo de produção, transmissão e apropriação do conhecimento. Nesse processo é que o produto das relações pode ser avaliado. Será que aprender uma língua estrangeira tende a configurar-se como um sangue sacrificador? Acredito que está na hora de mostrar ao aluno que existem vários deuses com diferentes faces. O ensino-aprendizagem não deve mais ser visto enquanto sacrifício, mas sim, enquanto sangue fecundante, de modo que a língua possa ser relacionada ao seu universo cultural, permitindo

ao professor e aluno trilharem o caminho em direção à linguagem poética para que o aluno possa ampliar seu universo de questionamentos a respeito de si próprio como ser humano no mundo e como aprendiz de língua estrangeira. Ao mesmo tempo, o professor também pode encontrar mais significado no seu ato de ensinar. Acredito que, assim, ambos possam, aos poucos, entender sua ausência de sentido no processo de ensino-aprendizagem e seguir na busca do seu próprio Graal. O conteúdo apreendido passa, então, a ter o significado de um sangue fecundador que pode ajudá-los a conviver com suas sensações de vazio.

O **mitema da busca** também aparece como extremamente significativo para observarmos a relação pedagógica. Assim como no ciclo arturiano, a busca não se configura em uma banalização do feminino. Como já mencionei, a busca é uma tentativa de conciliar o herói guerreiro com sua alma, mas essa busca é individual.

Segundo Alvarenga (1997, p. 76), esse mitema circunscreve as formas de se alcançar o conhecimento – seja pela ciência ou pelas viagens – almejando novos caminhos. Na sociedade celta, o que os discípulos aprendiam com os druidas constituía-se em uma iniciação e, conseqüentemente, uma busca. Por isso, as longas e duras provas impostas aos heróis, entre elas, as várias buscas a objetos e animais extraordinários como touros, javalis, etc. A busca também podia ser em função de riquezas e poder, sendo centrada somente no valor dos bens materiais, quando, certamente todos fracassavam.

No caso do ciclo arturiano, procura-se por um objeto, também maravilhoso – o Santo Graal. Os cavaleiros saem em grupo, mas a busca propriamente dita é individual. Isso levanta a questão de que cada um sai em busca de seu próprio universo, de sua alma escondida, ou seja, a busca da conciliação do guerreiro com o amante de coração limpo (o herói-lunar), é o que permite ouvir a voz desse coração ao tomar suas decisões. Portanto, essa busca é sofrida, árdua, de modo que cada um mergulha nas mais profundas águas para descobrir-se e ressurgir inteiro. Como exemplo, Perceval - que continua sua busca até cair em águas profundas e

tortuosas para ressurgir. Depara-se com a entrada do castelo do Rei Pescador e vê a luz deslumbrante do cálice. Nesse momento, é que ele responde à pergunta "A que serve o Graal?", cuja resposta é " A ti, senhor". Perceval estende as mãos para segurar o cálice e, imediatamente, coloca-o à boca do rei ferido – que, após um gole, fortifica-se e recupera sua saúde e a de seu reino.

Interessante notar que buscar o Graal trazia em si o conceito de fidelidade - muito difundido nas sociedades celtas. Barros (1994, p.39) mostra que a fidelidade só podia afirmar-se em relação a um homem, a uma família ou ao clã, mas nunca ao "estado". O que importava era o clã ou as tribos – cujo conjunto se sustentava por si só. Segundo a autora: "Seus membros eram parentes solidários, nutridos pelo mesmo leite, vivendo sob o mesmo solo, descendendo de um mesmo ancestral, indicado por um nome, que poderia ser um nome gentílico ou coletivo". (p.39).

A cavalaria, em várias sociedades, especialmente a celta, era uma cavalaria iniciática. Segundo Barros (1994), a primeira ordem cavaleiresca conhecida na Europa foi a dos Fianna gaélicos – que era uma tropa de guerreiros profissionais, conduzidos por um chefe.Viviam da caça e da guerra. Na mitologia, eram os homens de Finn, que de novembro a maio viviam na Irlanda e de maio a novembro, ao ar livre, fora de habitações. Para ser um guerreiro feniano eram necessárias qualidades físicas, coragem extrema, respeito às mulheres e aos fracos e, além de tudo, ter conhecimento de poesia. A cavalaria da Távola Redonda, instituída por Merlin – e de caráter mágico, possuía cinqüenta lugares, cujo objetivo era, por meio de aventuras maravilhosas, levar ao encontro de cada cavaleiro, sua alma feminina. Ao mesmo tempo que representava uma verdadeira família – sem a qual o cavaleiro era simplesmente nada – sua essência concentrava-se na busca individual, de modo que cada cavaleiro era integrante daquele coletivo único e, ao mesmo tempo integrado por ele. Dessa forma, a busca somente poderia ser individual, pois somente assim, cada cavaleiro se encontraria com seu

próprio universo, com seus mais profundos sentimentos, com sua alma de cavaleiro. Portanto, essa procura da alma, não poderia deixar de conter a busca pelo feminino, pela amada, pela mulher – busca essa considerada a mais importante na sociedade celta. A mulher era o complemento da alma masculina e, portanto, consistia na prova iniciática, pois o pai impunha ao pretendente superar provas dificílimas. Ao triunfar, o herói tornava-se digno da mulher, da soberania que ela dispensava ao amado. Era uma busca espiritual empreendida para que o homem se realizasse pessoalmente. Por isso, a busca era árdua. O guerreiro não podia aceitar passivamente os acontecimentos. Era necessário lutar, cumprir seu destino para poder se reencontrar. Para tanto, o sentimento mais sublime para esse encontro furtivo consigo mesmo, era o amor que era:

> [...] mais poderoso que a morte porque o reintegra na dimensão terrestre, na unidade da qual ele se separou. Heroísmo e amor têm o poder de transmutar o homem porque ele nunca deve ser o que foi ou continuar a ser o que é. São as transformações progressivas que o levam à realização. (Barros, 1994, p.75).

Por isso, o amor era o próprio destino do homem, estando vinculado ao coração, aos domínios divinos e não sendo considerado apenas como reprodução das espécies. É esse amor ardente que dá origem ao amor cortês.

Na relação pedagógica, buscamos nossa pertença ao grupo – fidelidade - como mencionou Barros (1994) sobre as relações na sociedade celta. Enquanto professores, não podemos nos ater ao nosso "furor pedagógico", sendo controlados pelo tempo e pelas espadas que cumprem somente com o seu papel de guerreiras. Precisamos urgentemente, compartilhar nossas paixões, nossa interioridade, para que possamos tornar o grupo um lugar de continência e de um conteúdo *nutrido pelo mesmo leite* – que alimenta, aquece e nos coloca *sob o mesmo solo*, *sob as mesmas bases*. Nesse espaço e grupo "é onde se dão os encontros" – como discute Freitas, L.V. (2005b, p.135), onde podemos criar rituais, sacralizar espaços, como ainda

reforça a autora: "*temenos*, o lugar sagrado do mundo grego". Nesse espaço-lar-aquecedor é que podemos proporcionar a *construção de um saber com alma* em que podemos trazer o aluno para um contato cultural com a língua que ele está aprendendo e ajudá-lo a perceber características semelhantes e diferentes na sua cultura – o que pode ajudá-lo na busca por um ensino mais significativo, mais prazeroso e, portanto, mais criativo. Aqui, inserimo-nos na busca do futuro: da criação; da *poiésis*. Buscar o feminino, assim como os cavaleiros arturianos em conciliação com sua *anima,* o mitema do Graal nos ajuda a pensar no que é o grupo: um local em que cada indivíduo pode se perceber no seu próprio processo – processo esse que permite a morte de certas coisas e nascimento de outras. Zinkin (1998) acentua bem o papel do grupo enquanto continente, lugar de "chamada" para as transformações, pois, para ele o grupo é o lugar do individual no grupo, ou seja, o lugar em que o indivíduo pode perceber suas atitudes perante as atitudes dos demais componentes e assim, ser capaz de partir para a transformação. Para tanto, estabelecer rituais para o grupo passa a ser fundamental. Whitmont (1991) aponta o ritual como forma de se lidar com os afetos. O ritual é um catalizador de energia, pois pode nos ajudar a canalizar nossas emoções - reprimidas pelo poder de um patriarcado opressor e monoteísta. Para que a canalização de energia ocorra, Whitmont (1991) propõe ensaios de psicodrama. Nesta pesquisa, proponho dramatizações do mito arturiano. Por meio das dramatizações, o corpo pode se expor, abrindo espaços para as imagens que venham a despertar nessa interação, sendo um caminho para a ampliação da consciência. Nesse contexto, o grupo torna-se um grande catalizador para que todos possam perceber as diferenças que os cercam. Segundo Zinkin (1998), o grupo pode ser visto como uma rede de comunicação onde a língua/linguagem é tida como fio condutor. Por isso, a necessidade da percepção e conscientização da linguagem que se produz. Hoje, no ensino de um modo geral, é necessário que o aluno observe e entre cuidadosamente no processo

lingüístico para *sentir* a língua que irá produzir. O grupo é, portanto, um lugar de confirmação do indivíduo e do outro cuja pertença pode ser gestada nesse próprio continente.

No ensino, é necessário um continente firme, salutar e, sobretudo, poético, para que o conteúdo possa igualmente ser poético. Acredito também que, aos poucos, quanto mais o indivíduo sentir-se presente e pertencente ao grupo, ele será gerador de novos grupos-continentes. Como conseqüência, o grupo, nessa perspectiva é o continente favorável à proposta de uma Educação de Sensibilidade – que também visa ao desenvolvimento da alteridade. Se a alteridade envolve o reconhecimento do inconsciente em contato contínuo com o consciente, é porque também envolve o reconhecimento de nossa sombra, como aponta Jung (1986b). Por isso, acredito na possibilidade de o grupo significar um canal de abertura para a alteridade, mudando assim, a postura do *ego*. Neumann (1995, p. 96) aponta que o desenvolvimento da consciência se fundamenta em fatores interiores, psíquicos, arquetípicos que determinam o curso desse desenvolvimento. Ainda segundo o autor, os arquétipos são os principais constituintes da mitologia, cuja energia que os entrelaça é tamanha que determina o crescimento da consciência. Dessa forma, voltando ao que já foi explicitado anteriormente, considerando-se que esses arquétipos criam mitos, religiões e filosofias que caracterizam épocas distintas, reconhecê-los é reconhecer a si mesmo, sua ancestralidade, o seu aqui-agora e projetar-se para o futuro. Por isso, reforço a importância da vivência em grupo: viver o mito para que possamos encontrar maneiras mais significativas para nós, para fazer perguntas que nos instigam e, ao mesmo tempo, responder outras. Volto também, a outro ponto já exposto: o diálogo do consciente com o inconsciente serve de abertura para "uma nova intuição ética" a que Whitmont (1991, p. 245) se refere: "é através da tensão dialética entre valores individuais e coletivos que a busca do Graal é empreendida para alcançar o significado existencial, para atingir a natureza genuína e autêntica do *self*".

Na verdade, considero que é essa a nossa necessidade nos dias de hoje: enxergar a nossa própria sombra e nos abrir ao conhecimento do diferente de modo que possamos ter uma nova postura ética. Segundo Whitmont (1991), a consciência ética envolve um diálogo com o inconsciente, que promove *atitude* perante a sociedade. Desse modo, tal postura permite que um novo masculino também venha a emergir: um masculino que se abra aos sentimentos, emoções, aos momentos de angústia e que possa ouvir, cautelosamente seu inconsciente sem antes fornecer respostas únicas e objetivas. Whitmont (1991) ainda aponta Perceval como o novo representante do masculino, personificando o anti-herói, o tolo ingênuo, capaz de fazer perguntas simples como as de uma criança. Perceval é o típico herói arturiano que está identificado com sua busca interior, e por isso, permite ouvir a voz de seu coração para responder à pergunta "A que serve o Graal?" Ao feminino, a sacerdotisa – Dama do Lago - cabe manter um campo emocional que possa acolher a vivência das emoções, integrando os sentimentos ambivalentes.

Pensando na importância do grupo para a Psicologia Analítica, Zinkin (1998) abre condições para os aspectos que Héstia e o Graal evocam em nós ou no caso do ensino, o que o professor pode fazer com sua Távola Redonda e que conteúdo e busca ele pode proporcionar ao aluno.

Acredito que o papel do ensino de língua estrangeira também deve centrar-se numa preocupação em direção à busca de nosso próprio Graal, à criação, pois é essa criação, por meio de um contínuo treino imaginativo, que trará de volta a poesia da palavra – como já discuti anteriormente. Na jornada em busca de novos conhecimentos, é importante que o aluno passe de aprendiz-herói a herói-aprendiz, ou seja, ao escutar a fala da alma, ao reconhecer-se nos mitos, o aluno poderá expressar-se mais facilmente em Língua Inglesa, tornando-se um aprendiz: por mais que sempre seja um herói ao enfrentar esse mundo racionalizado de hoje, poderá sentir-se um herói-aprendiz que busca algo um pouco mais significativo para ele, um ser um pouco mais consciente dos múltiplos sentidos que se abrem

para ele no contato com outras culturas. O aluno pode reconhecer-se na jornada do herói arturiano – que não só levanta a espada na guerra, mas que também lança-se às águas profundas em busca da conciliação com a Sabedoria da Terra, com a sua Dama do Lago. A mesma busca pode direcionar o professor que, ao perceber-se como aprendiz, também abre-se para uma jornada heróica mais sensível. Freitas, L. V. (1990, p.74) redefine o papel do mestre como sendo aquele que também aprende com suas experiências de aluno, "aquele que sabe e que não sabe, aquele que sabe que não sabe; como alguém que não sabe que sabe; como alguém que sabe que sabe e como alguém que não sabe que não sabe".

Essa posição permite-nos conhecer com mais profundidade o universo do aluno e o nosso, ou seja, entrar em contato com nossa alma de mestre e de aprendiz – o que parece ser condizente com nosso processo de individuação, definido por Jung. Pelo fato de a individuação sempre pressupor uma relação com o outro ou a realização do vir-a-ser do sujeito, cujo objetivo é a dinamização dos conteúdos conscientes e inconscientes, a posição de mestre-aprendiz pode nos permitir compreender melhor esse processo.

Desse modo, ao cumprirmos mais uma etapa do nosso processo de individuação, podemos ter como recompensa, a nutrição da nossa alma. Se não mudarmos internamente, não conseguiremos ajudar na transformação do outro. Como profundamente aponta Jung:

> Um homem cujo coração não tenha sido mudado, jamais poderá mudar o coração do Outro. (Jung, 1948, p. 611) .

4.0. O MUNDO NUMINOSO DOS MITOS CELTAS E SEU CANTO NA CULTURA

4.1 Os celtas: As fontes mais antigas do ciclo arturiano

Neste capítulo, apresento as fontes míticas mais antigas do berço celta,considerando-se que a mitologia britânica dele advém. Tal afirmação tem como fonte principal os estudos de Squire (2003), Quintino (2002) e Campbell (2002a). Também considero pertinente a apresentação de um quadro geral sobre a cultura celta – mais precisamente no que diz respeito à origem do povo e sua relação com a Grande Mãe.

Segundo Squire (2003, p.21), o mais antigo manuscrito irlandês encontra-se na *Real Academia Irlandesa*, reduzido a um fragmento de 138 páginas, mas que preserva um grande número de romances relacionados aos velhos deuses e heróis da Irlanda. Também contém um relato completo da saga épica chamada Táin Bó Chualilgné ("O ataque do gado de Cooley") no qual o herói Cuchulainn realiza suas grandes façanhas. Esse manuscrito é chamado de "O livro da vaca Dun", da tradição que foi copiada de um livro anterior escrito sobre a pele de um animal de estimação pertencente a São Ciaran – que viveu no século VII. Seu escriba, chamado Maelmuiri, foi morto por ladrões da igreja de Clonmacnois, em 1106.

O "Livro de Leinster" é o mais volumoso, mas menos antigo. Foi compilado no início do século XII por Finn Mac Gorman, bispo de Kildare. Também contém relatos dos feitos de Cuchulainn e é conhecido como "O livro da conquista da Irlanda" ou "Lebor gabala Erenn". Há ainda "O Livro de Ballymote" e "O Livro Amarelo de Lecan", do final século XIV e os livros de "Lecan" e de "Lismore", do século XV. Outros manuscritos do século XV contam a história da Batalha de Moytura – travada entre os deuses na Irlanda e seus inimigos, os fomorianos (demônios do mar profundo).

Os manuscritos escoceses estão preservados no *Advocates Library* em Edinburgo, do século XV e XVI. Eles corroboram os documentos irlandeses, no que se refere à saga de Cuchulainn

e formam um tema mais especial do outro ciclo heróico que relata os feitos de Finn, Ossain e os fenianos. Também contém estórias de personagens mais antigos, como os Tuathá Dé Danann – a tribo de deuses dos antigos gaélicos.

Os documentos galeses cobrem mais ou menos o mesmo período que os irlandeses e escoceses. O mais velho e mais importante – "Livro Negro de Caermarthen" – data do terceiro quarto do século XII. "O Livro de Aneurin," do século XIII, "O Livro de Taliesin", do século XIV e "O Livro Vermelho de Hergest" – o maior de todos e compilado por várias pessoas durante aquele século e o único que se seguiu. Nele estão as traduções galesas das Crônicas Britânicas; as freqüentemente mencionadas tríades, versos celebrando coisas ou pessoas tradicionais famosas; poemas antigos atribuídos a Llywarch Hên e também o chamado "Mabinogion" – estórias nas quais amplas partes da velha mitologia britânica são trabalhadas de uma forma romântica. O "Mabinogion" também serviu de fonte para este trabalho.

Logo, a literatura referente ao ciclo arturiano compreende os séculos XII à XVI. No entanto, podem ser relegadas a um período muito anterior, provavelmente entre os séculos VI ou VII.

Alguns escritos aparecem por volta de 822 A.D., como:

"Historia Brittonium", de Nennius.

"Annales Cambria" – o mais antigo manuscrito existente, que foi completado em 954/955. As primeiras entradas ocorrem no ano de 516. É necessário ver a referência de Phillimore´s edition in the Cymmrodor, vol.IX. p.144.

Furtado (2003), em seus estudos sobre o ciclo arturiano, menciona ainda a novela de cavalaria "A Demanda do Santo Graal", portuguesa, filiada à "Matéria da Bretanha", que é composta por obras ficcionais em torno da figura do rei Arthur. O texto existente é a tradução de um original francês desaparecido, situado aproximadamente nas últimas décadas do século XIII, fazendo parte da segunda prosificação do ciclo

arturiano, conhecida por Post. “A Demanda do Santo Graal” é uma tradução em Português moderno, por Heitor Megale, de alguns episódios extraídos da versão portuguesa medieval, iniciando-se no fragmento de número 107. Também foi utilizado como fonte de pesquisa para este trabalho.

O autor menciona, ainda, que as narrativas arturianas desse período compõem uma tradição literária conhecida como “Matéria da Bretanha”, escrita por Geoffrey of Monmouth, dividida em três fases distintas: as crônicas pseudo-históricas, os romances de cavalaria e as estórias exemplares.

Nas chamadas crônicas pseudo-históricas, apesar da verossimilhança entre os textos, ainda encontra-se a presença do sobrenatural, em figuras como Merlin e no mistério envolvendo a morte de Arthur em sua ida na barca de vidro à Ilha de Avalon. As obras que podem ser citadas são as seguintes:

- “Historia Regum Britanniae”, 1135 e “Vita Merlini” (1148), Geoffrey of Monmouth: o primeiro texto se propõe a ser um registro "histórico" dos reis da Bretanha, incluindo a primeira biografia detalhada de Arthur, a partir das fontes fornecidas nos escritos de Gildas (séc.VI) e Nennius (séc. IX); o segundo texto dedica-se à figura de Merlin, sábio de origem mágica, associado a e/ou inspirado em Santo Ambrósio (século IV), e que também foi mencionado por Nennius como o "menino sem pai" com dons proféticos.
- “Roman de Brut”, 1155, Wace: tradução do Latim para o Francês, dando maior divulgação à obra de Monmouth; sua grande contribuição foi a invenção da Távola Redonda com todos os lugares igualmente importantes, de modo a evitar disputas entre os cavaleiros de Arthur.
- Também existem os chamados “romances de cavalaria”, protagonizados pelos cavaleiros e não necessariamente por Arthur. Aqui, evidencia-se o "valor" de um cavaleiro por meio de sua bravura em combate, torneios e pela sua generosidade em gastos materiais, conseguidos

pela inserção no submundo. As aventuras de cada cavaleiro é de cunho mais pessoal, inspiradas no amor cortês. Algumas das obras são:

- "Érec et Énide", "Cligès" (ou "A Falsa Morta"), "Lancelot" (ou "O Cavaleiro da Carreta"), "Yvain" (ou "O Cavaleiro do Leão") e "Perceval" (ou "O Conto do Graal"), 1170-1185, de Chrétien de Troyes: aqui é apresentada a criação do personagem Lancelote, colocado como terceiro cavaleiro de Arthur (o primeiro é Galvão ou Gawaine; o segundo Erec). É mencionado o Graal, cujo significado não foi esclarecido devido à interrupção de sua obra quando de sua morte.
- "Tristan et Iseut", em 1180, Béroul: preservada de forma incompleta, esta é uma das mais antigas versões do amor entre Tristão (também citado como cavaleiro de Arthur por Chrétien) e a rainha Isolda, esposa do rei Marcos.
- "A mula sem freio" e "O Cavaleiro da Espada", final do século XII ou início do XIII, anônimos: possivelmente sátiras à obra de Chrétien, atribuindo-se a primeira a um pretenso Païen de Maisières ("Pagão" em oposição a Chrétien, "Cristão", e sendo Maisière, como Troyes, uma cidade da Champagne).
- "Primeira Continuação do Persival", final do século XII, anônimo: de autor desconhecido designado por alguns como Pseudo-Wauchier, pretende ser uma continuação do último texto de Chrétien.
- "Lais", 1160-1178, Maria de França: apesar de não tratar somente de matéria arturiana, os contos desta autora lidam com temas similares e com as mesmas referências: aventuras fantásticas e fino amor.

Fonte de análise dos romances arturianos:

Para o entendimento do ciclo arturiano, baseio-me, com mais ênfase, nas seguintes obras:

- *Le Morte D´Arthur*, de Thomas Mallory – que relata o ciclo arturiano, de modo mais cristianizado e do ponto de vista masculino. Foi composta no século XV, terminada em

1469 e publicada em 1485. Os originais foram escritos em francês. Muito foi reduzido na tradução em Inglês. No prefácio do livro de Mallory, o Professor John Rhys descreve que os romances arturianos contados no livro estão embasados em estórias bretãs, ao invés de galesas. Isso se deve, provavelmente, à conquista do leste da Bretanha pelos normandos, na primeira metade do século X e à estreita relação que se seguiu entre as famílias da Bretanha e da Normandia. Os que se submeteram aos normandos, na parte leste da Bretanha, devem ter traduzido as estórias em Normando-Francês. No entanto, também as estórias dos bretões atingem os normandos e franceses. Devido a essa transição de uma língua para outra, os nomes celtas mais importantes passaram por uma considerável modificação. Logo, muitos dos nomes que aparecem nesses romances não podem ser identificados com os galeses. Assim sendo, nos romances mais antigos, nomes como Galvain, Perceval, Calibor – são de origem bretã enquanto que os romances do Graal, de origem Galesa.

- *Perceval* ou *O Romance do Graal*, de Chrétien de Troyes — escrita em 1180. Quando Crétien morreu, surgiram os continuadores: Wauchier, Menessier e Gerbert. Depois, Robert Boron – que inclui em sua visão geral, a estória de José de Arimatéa e a de Merlin. Wolfram Von Eschenbach compôs *Parzifal,* oriundo de Crétien e dos primeiros continuadores, por volta de 1210. Enfim, desdobramentos que resultam por volta de 1230 e recebem o nome de *Vulgata* (ou seja, compilados por autores anônimos) dos romances arturianos.
- *As Brumas de Avalon*, de Marian Zimmer - que retrata o ciclo arturiano do ponto de vista feminino.
- *A Demanda do Santo Graal*, de Heitor Megale
- *Mabinogion* - compilação de estórias tradicionais que circularam oralmente durante anos, e por isso, envolve várias mudanças de nomes, escrita, costumes e crenças.

4.1.1 Mitos de origem

Os celtas reverenciavam as forças da natureza e seus ciclos, seus deuses e deusas. A mulher ocupava papel essencial, sendo que os rios irlandeses possuem nomes de deusas celtas. Por exemplo, o rio Danúbio, cujas margens formam o berço do povo celta, tem por origem a deusa Danu, da tribo dos Tuathá Dé Danann - principais deuses da mitologia celta. O rio Boyne é associado à deusa Boann e o rio Clyde, à escocesa Clotha. Por aqui, já percebemos o papel da sensibilidade feminina na topologia irlandesa. Por ser uma sociedade híbrida, a mulher possuía muitos direitos, assemelhando-se aos homens, inclusive por sua coragem. Isso sem contar a importância da natureza e a sacralidade da terra. Além dos rios, o nome da Irlanda advém de uma deusa guerreira, cuja estória reforça essa sensibilidade que envolve a cultura celta, e, conseqüentemente, a cultura britânica.

Os primeiros povos a habitar a Irlanda eram da Raça de Parthlon. Como aponta Quintino (2002), o nome com o som "P" não existe no irlandês arcaico. Pode derivar de uma região do atual do Irã – Pártia – ou até mesmo pode referir-se a um príncipe grego chamado Parthlon. O que interessa comentar é que o líder dessa raça veio, de acordo com as idéias celtas, do Outro Mundo e desembarcou na Irlanda com 24 homens e 24 mulheres no 1º de maio, o dia chamado "Beltaine" (início do verão). Aqui, alguns aspectos interessantes:

O número de homens e mulheres já indica a primeira característica feminina de equilíbrio e sensibilidade: a igualdade entre homens e mulheres, necessária para a conquista da terra. Além disso, nessa época remota (cuja data não é especificada) a Irlanda não tinha árvores, era sem grama e banhada por três lagos e nove rios. A raça Parthlon crescia e com ela, a terra. Essa raça introduziu a agricultura na Irlanda, bem como a produção de cerveja, a invenção do caldeirão, a legislação e a tradição cavalheiresca. Essa raça guerreou com sucesso contra seus inimigos, os fomorianos. Depois disso, houve tranqüilidade por 300 anos. Só que, novamente, em 1º de maio, aconteceu uma misteriosa epidemia – que durou uma semana e destruiu todos

eles. Em premonição ao seu fim, os Parthlon se reuniram na planície original – depois chamada Sem Mag – ou A Velha Planície (referente às idéias do Outro Mundo) e desse modo, aqueles que sobrevivessem poderiam mais facilmente enterrar aqueles que morressem. Isso significa que para os celtas, não havia morte e sim, transformação, acentuando a idéia de equilíbrio: o trabalho estava na vida e na morte, reciclando-se no ciclo da vida. A terra, a agricultura e o respeito entre homens e mulheres revelam uma sociedade que se apoiava na figura do clã, não tendo como fundamento liberdades individuais. Depois dessa raça, chegaram os Nemed, que significa o "Sagrado" e que continuaram as obras e tradição de Parthlon. Na guerra contra seus inimigos, os fomorianos, o nemediano Británn Mael sobreviveu e refugiou-se na Escócia. Quintino (2002, p.45) conta que supostamente, o nome da Grã-Bretanha vem da homenagem a Británn. Durante essa época, a Irlanda também se ampliou. Os Fir Bolgs eram considerados como os colonizadores seguintes da Irlanda. Tradições variadas dizem que eles vieram da Grécia ou da Hispânia – que era um eufemismo pré-cristão para o submundo celta. Barros (1994, p. 23) considera que eles significam muito mais um retorno do que uma invasão, pois eram descendentes dos Nemed. Eles mantiveram o território desde a partida do povo de Nemed até a chegada do povo da Deusa Dana, os Tuathá Dé Dannan que vieram do céu, também pousando na Irlanda em 1º de maio e que representavam os colheitadores. A Irlanda passou a ter dois grupos distintos: os Tuathá Dé Dannan – deuses dos gaélicos e representados pela deusa Danna e os Fir Bolgs - ou fomorianos – deuses dos ibéricos ou milésios. Interessante notar sempre o equilíbrio dos opostos, no caso dos deuses principais, os Tuathá, deuses da luz e os Fir Bolgs, deuses das trevas, ou seja, não havia somente deuses da luz ou das trevas, mas sim, ambos que, de uma maneira ou outra, se uniam em casamentos ou cujas lutas sempre tinham um significado especial. Esses últimos não eram divindades como eles próprios, mas homens, ancestrais dos gaélicos. Na verdade, os homens também eram de uma descendência divina. O dogma dos

celtas era de que os homens descendiam do deus da morte e vieram inicialmente da Terra dos Mortos para tomar posse do mundo presente. Os gauleses acreditavam ser cria de Dis Pater, o deus do submundo. Na mitologia gaélica, Dis Pater é Bilé, cuja raiz do nome é a sílaba *bel*, que significa *morrer.* Na mitologia britânica, o deus Beli, como sendo o mesmo representante. Além disso, a mesma idéia é expressa pela mesma raiz no nome de Balor, o terrível fomoriano cujo olhar era mortal.

Assim, uma nova raça apareceu para disputar a posse da Irlanda, com o povo da deusa Dana: os milesianos ou fomorianos – descritos por Squire (2003, p. 51/3) da seguinte maneira:

Os Tuathá representavam os Deuses do dia, da luz, da vida, da fertilidade, da sabedoria e do bem e vieram das ilhas ao norte do mundo – lugar dos deuses sobrenaturais. São apresentados como introdutores do druidismo e da religião. Simbolizavam os aspectos benéficos da natureza, as artes e a inteligência do homem. Uniam-se em torno de uma família divina - a da deusa Dana ou Tuathá Dé Danann, também chamada de Anu ou Ana – nome que ainda se liga a duas montanhas perto de Killarney, hoje conhecidas como "Paps de Ana." O marido da deusa Dana era Bilé, filho de Milé, na mitologia gaélica – deus do submundo celta, como já dito acima, do qual se originaram os primeiros homens. No entanto, enquanto seu marido, ele nunca era mencionado pelo nome. Provavelmente porque era a deusa que representava a terra e sua fertilidade, (pode-se compará-la com a grega Deméter), sendo assim, a mãe universal. Outro deus importante foi Dagda – o "Deus Bom." Quintino (2002, p. 135) aponta que Dagda era também conhecido por Eochaid Ollathair – rei dos Tuathá Dé Danann. Era ele quem praticava milagres e cuidava da colheita e do clima. *dag* = bom e *dia* = deus. Filho de Eithne e irmão de Lugh. O nome de seu pai permanece um mistério. Foi um deus da terra. Possuía um caldeirão chamado "O Insecável" - no qual todos encontravam comida proporcional a seus méritos. Ele também tinha uma harpa viva. Enquanto tocava, as estações do ano vinham na sua ordem. Ele era representado como de aspecto venerável e de mente e gostos simples,

muito apreciador de mingau. Usava uma túnica marrom fechada no pescoço que só ia até os quadris e, sobre esta, uma pelerine com capuz que mal cobria seus ombros. Pés e pernas eram cobertos por botas de cavalgar e o lado peludo para fora. Arrastava atrás de si, numa roda, uma clava de oito dentes, tão enorme que oito homens seriam necessários para transportá-la; e a roda, enquanto ele rebocava todo o armamento, deixava um sulco como uma fronteira territorial.

Sua esposa, Boann – está ligada à lenda com o rio Boyne ao qual ela deu o nome. Antigamente havia somente um poço sombreado por nove aveleiras mágicas. Essas árvores davam nozes carmim e era a propriedade dessas nozes que fazia com que qualquer um que as comesse ficasse imediatamente possuído do conhecimento de tudo que havia no mundo. A estória é uma versão gaélica do mito hebreu da "Àrvore do Conhecimento" do Bem e do Mal. Somente uma classe de criaturas tinha esse privilégio – o salmão divino que vivia no poço e engolia as nozes conforme elas caíam da árvore na água, e assim, sabia de todas as coisas e aparecia na lenda como "O Salmão do Conhecimento." Todos estavam proibidos de se aproximar do local. Boann, com sua curiosidade feminina ousou desobedecer a essa lei. Ela se aproximou do poço sagrado e as águas se elevaram acima dela e a carregaram numa poderosa inundação. Como as águas não conseguiram voltar à nascente, formaram um rio – o Rio Boyne, no leste europeu, ou seja, a própria Boann. Quanto aos habitantes do poço que tudo sabiam, desapareceram nas profundezas do rio, procurando em vão pelas nozes perdidas. Um desses salmões foi depois comido pelo famoso Finn Mac Coul. Percebe-se aqui, a maneira preferida na lenda irlandesa de dar razão para a existência de um rio. Isso é contado, também sobre o rio Shannon que irrompeu, tal como o Boyne, de um poço inviolável para perseguir outra ninfa chamada Sinann, neta do deus do mar Ler. Lembro que Arthur está relacionado a esse ciclo.

Squire (2003, p.57) conta ainda que Dagda teve vários filhos: Brigit, Angus, Mider, Ogma e Bodb, o Vermelho. Brigit era deusa do fogo e da terra, bem como da poesia, que os gaélicos consideravam uma forma de chama imaterial e supersensual. Os primeiros cristianizadores da Irlanda adotaram a Deusa pagã e assim canonizada, tornou-se amplamente popular como Santa Brígida ou Bride. Os seus filhos: Angus – o Deus Jovem – O Eros gaélico; Mider – o herói das lendas, o deus do submundo; um Plutão gaélico – ligado à ilha de Falga ou Ilha de Man (uma pequena ilha isolada, perto da Irlanda); Ogma – ou Cermait, o boca de mel – deus da literatura e da eloqüência. Seu epíteto é Grianainech, ou seja, "O Rosto Luminoso"; Bodb – O Vermelho – sucedeu ao pai como rei dos deuses. Está ligado ao sul da Irlanda, especialmente com as montanhas Galtee e com Lough Dearg (Dunas do Sol) – onde ele teve um famoso palácio subterrâneo.

Em contrapartida aos deuses do sol, Squire (2003) aponta os demônios da noite, da escuridão, da morte, da aridez e do mal: os fomorianos, com poderes hostis e fiéis a uma deusa chamada Domnu. Seu rei, Indech é descrito como filho dela. Domnu significa "o abismo do mar profundo" e a mesma idéia é expressa pelo nome "fomorianos", derivado de duas palavras gaélicas que significam "fundo do mar". O desperdício de água parece ter sempre impregnado os celtas com o senso de ancestralidade primeva; isso nas suas mentes estava ligado à vastidão, escuridão e nascimentos monstruosos – a antítese de tudo o que era simbolizado pela terra, céu e sol.

Os fomorianos eram "Produtos do Caos e da Velha Noite"; enormes e deformados, possuíam cabeças de bodes, cavalos ou touros. Dentre os mais terríveis, Balor, cujo pai supostamente tinha sido um Buarainech, ou seja, o "cara de vaca" que se parecia com os clássicos Ciclopes e a Medusa, na mitologia grega. Embora tivesse dois olhos, um era sempre mantido fechado, pois era tão venenoso que matava qualquer um no qual se fixava. Isso era resultado de um acidente: curioso, uma vez olhou pela janela de uma casa onde as feiticeiras de seu pai

estavam preparando uma poção mágica e a fumaça venenosa do caldeirão atingiu seu olho, infectando-o a ponto de torná-lo desastroso para os outros. Balor só pôde viver na condição de que mantivesse seu terrível olho fechado. Em dias de batalha, ele era colocado frente ao inimigo. O Olho de Balor é como o campesinato chama o "mau olhado". O Castelo de Balor é o nome de um curioso penhasco na ilha de Tory, ao largo da costa de Donegal, que foi o posto avançado fomoriano na terra; seu verdadeiro lar eram as frias profundezas do oceano. Havia, também, um príncipe belo das trevas: Elathan. Seu filho, Bress, significa "lindo" – de modo que cada coisa linda na Irlanda era comparada com ele, e todos diziam "isso é um Bress".

A respeito do nome Irlanda, Squire (2003) conta que na luta entre os deuses Tuathá Dé Danann e os milésios, vindos da Espanha e, conseqüentemente, na conquista da Irlanda, aconteceu o seguinte fato. No caminho de sua conquista, os milésios depararam-se com três deusas da tribo dos Tuathá. A primeira chamada Bánba disse-lhes:

- Se vocês vieram para conquistar a Irlanda, sua causa não é justa.

- Certamente não é para conquistá-la que viemos – replicou Amergin, o druida dos milésios, sem discutir sobre o assunto.

- Então me garanta que esta ilha será chamada pelo meu nome.

- Será. Garantiu Amergin.

Pouco mais à frente, encontraram outra Deusa, chamada Totla – que lhe pediu a mesma coisa. Amergin, por sua vez, garantiu à deusa o seu pedido. Finalmente, em Uisnech, o centro da Irlanda, encontraram a terceira deusa, Eriu. Esta profetizou que a eles a ilha pertenceria e que sua raça seria a mais perfeita que o mundo já havia visto. Só que nem Amergin, nem os reis que o acompanhavam ou seus descendentes viveriam para apreciar essa ilha e pediu para que a ilha recebesse o nome dela: Eriu ou o território do Erin, hoje conhecido como Irlanda. Foi esse último nome que sobreviveu.

Acontece que os gaélicos (os Tuathá Dé Danann), que já habitavam a ilha, disseram que estavam sendo apanhados de surpresa – o que não correspondia às cortesias da guerra cavalheiresca. Os milésios, por sua vez, também tinham suas restrições. Era comum os povos se encontrarem e conversarem antes de deflagrarem a guerra. O povo da deusa Dana queixou-se de ter sido apanhado de surpresa e os milésios concordaram que, invadir um país sem avisar primeiro, estava contra as cortesias da guerra cavalheiresca. Os Tuathá Dé Danann propuseram aos invasores que deixassem a ilha por três dias. Esses, por sua vez, não concordaram porque sabiam que, ao deixarem a ilha, os Tuathá lançariam a eles encantamentos druídicos. A questão foi submetida à arbitragem de Amergin, o legislador dos milésios, mas não de forma parcial. Houve uma estipulação expressa de que, se não houvesse imparcialidade, Amergin sofreria a morte nas mãos de seus inimigos. Deu-se, então, o primeiro julgamento na Irlanda – completamente justo: os milésios voltaram para seus navios e esperaram a uma distância de nove ondas da terra até ser dado o sinal de ataque, enquanto que os Tuathá se preparavam para oporem-se a eles com seus encantamentos druídicos. Assim o fizeram: lançaram tal encantamento em direção aos inimigos. No entanto, Amergin lidou com ele, invocando o poder que a própria terra da Irlanda abrigava, Ériu. Por fim, deuses de ambos os lados morreram. Os deuses Tuathá Dé Danann foram derrotados e retiraram-se para debaixo da terra (para junto da terra-mãe, para Sem Mag) e muitos milesianos também foram mortos. Tendo perecido o filho mais velho de um dos milesianos, Milé, o reino coube por direito ao segundo. Então, a Irlanda foi dividida em duas partes iguais. Ao fim de um ano, porém, irrompeu a guerra entre os irmãos. Um morreu e o outro reinou sozinho, remetendo-nos às violentas guerras entre Norte e Sul da Irlanda. Isso significa a entrada dos mortais no terreno da era divina, cuja profecia de Badb, a deusa da guerra foi a seguinte:

> Era o início de uma nova era na qual os verões seriam sem flores, as vacas sem leite, as mulheres sem pudor e os homens sem força; haveria árvores

> sem frutos e mares sem peixe; os velhos dariam falsas sentenças e os legisladores fariam leis injustas; os guerreiros se trairiam mutuamente e os homens seriam ladrões e não restaria mais nenhuma virtude no mundo. (Squire, 2003, p.102).

Olhando para essas estórias, é possível observar que o nome Irlanda foi dado pela terceira deusa, que se encontrava no centro do território. O centro é a morada da alma, o local do equilíbrio, do acolhimento. Por ser uma cultura de sensibilidade feminina, era a Deusa-mulher Ériu que iria proteger esse território. Não havia guerra sem que fosse evocado o nome da deusa da guerra. Os humanos (ou melhor, semi-humanos) venceram e conquistaram um território, significando assim, que a ação humana poderia ser bem realizada se em contato direto com o divino e sem sobrepujar a natureza. A Deusa Ériu, pertencente aos "filhos da luz", delegou poder aos humanos, os milesianos, filhos das trevas que não sabiam o que fazer com tal poder. Fica claro, portanto, a profecia de Badb em relação aos fins dos tempos.

4.1.2 Os tesouros da Britânia trazidos pelos Tuathá

Segundo Squire (2003, p.66), os Tuathá haviam morado em quatro cidades míticas chamadas: Findias, Gorias, Murias e Falias – onde aprenderam poesia e magia, e de onde partiram para a Irlanda, levando seus quatro tesouros principais: De Findias, a espada de Nuada – de cuja cutilada ninguém mais escapou ou se recuperou. Está associada ao elemento Ar e ao conhecimento de Nuada. Era o símbolo da realeza dos Tuathá. Algumas designações para a espada: *Calad Cog* ou *Espada Dura* ou *Duro Corte* e *Calad Volg*, que significa "Bainha Dura" – mostrando suas virtudes maravilhosas de proteção contra a morte. Nos romances arturianos, aparece como a primeira espada mágica de Arthur – *Caledfwlch* ou *Duro Corte,* equivalente ao galês *Calad Vo*lg ou ao irlandês *Calad Colg*. Barros (1994, p. 25) menciona que alguns textos referem-se à Ilha de Avalon como sendo o local de fabricação da espada. Por isso, é nomeada *Caliburnius* e teria sido forjada por deusas desse país feérico.

Quando essa espada é perdida, a Dama do Lago entrega outra a Arthur, cujo nome é *Excalibur* – e, também, não menos poderosa. A espada é um objeto sagrado e mágico, imprescindível ao herói.

De Goria, a terrível lança de Lugh, que retornava às suas mãos após ser lançada, está associada ao elemento Fogo. Na tradição irlandesa, era chamada *Gae Bolga* e simbolizava a soberania sacerdotal e guerreira. Seus atributos eram o raio e o trovão, o fogo de sua origem. De acordo com Barros (1994, p. 25), era uma lança mágica, destruidora e até venenosa. Sua força era tal que era preciso que fosse mergulhada em um caldeirão contendo uma mistura de veneno e fluido negro, entendido como sangue, para que sua força fosse atenuada. Essa lança também aparece nos romances arturianos e, principalmente, no romance de Tristão e Isolda, pois foi responsável pelos ferimentos mortais em Tristão. A autora também mostra que de Murias, surgiu o caldeirão de Dagda, que continha a água, fonte da vida, sempre buscado pelos heróis. Estava associado à idéia de Soberania. Enquanto caldeirão da abundância, produzia incessantemente comidas das mais requintadas como carne de porco – conferindo aos guerreiros a imortalidade - e bebida, fundamentalmente, a cerveja ou hidromel, cuja técnica de fabricação era atribuída aos deuses e cuja função era protegê-los contra a morte. Nas narrativas irlandesas e galesas, existe outro tipo de caldeirão, também maravilhoso: o caldeirão da regeneração e ressurreição. Matthews (1997, p.9), mostra que no inferno de Annwn – o submundo celta - os heróis mortos ou feridos tinham suas cabeças submersas nesse caldeirão, recuperavam a vida, no entanto, ficavam privados da voz. Isso significava que a Sabedoria não devia ser conhecida por quem não estivesse, sobretudo, espiritualmente preparado para alcançar a Sabedoria e o Conhecimento supremos. De acordo com Barros (1994, p.29) isso prova que os Tuathá possuíam um verdadeiro ritual com objetos sagrados e mágicos.

Nas lendas arturianas, o cálice está relacionado àquele que Isolda usou para transbordar sua paixão por Tristão, sendo, portanto, fonte inesgotável de amor e que os uniria além da morte. Também está associado ao cálice do Graal – atrás do qual os cavaleiros de Arthur empreendem sua mais maravilhosa aventura.

De Falias, a "Pedra de Fal" – mais conhecida como a "Pedra do Destino" – que depois caiu nas mãos dos primeiros reis da Irlanda. Segundo a lenda, ela tinha a qualidade mágica de soltar um grito humano quando tocada pelo legítimo rei do Erin. Alguns reconheceram nessa pedra maravilhosa o mesmo bloco bruto que Eduardo I trouxe de Scone, em 1300 para colocar na Abadia de Westminster, onde agora faz parte do trono de coroação. Um fato curioso é que enquanto a lenda escocesa afirma que essa pedra foi da Escócia para a Irlanda, a lenda irlandesa afirma que ela foi levada da Irlanda para a Escócia. Só que muitos arqueólogos dizem que as pedras não são as mesmas. Squire (2003) mostra que um estudioso, o Dr. Petrie, identifica a verdadeira Lia Fáil com uma pedra que sempre permaneceu na Irlanda e que foi removida da sua posição original na colina de Tara em 1798 para marcar o túmulo dos rebeldes enterrados perto de um outeiro agora conhecido como "a sepultura dos colheitadores". Segundo Quintino (2002, p.47) a Lia Fáil tem formato de coluna e simboliza a própria Terra, cujo poder deveria ser compreendido pelo verdadeiro rei. Diz a lenda que quando o rei da Irlanda se colocava frente à pedra ela "cantava" soltando um longo guincho – o que mostra a soberania da Terra manifestando-se diante de seu representante. Com os Tuathá, também foi introduzida a criação de suínos.

4.1.3 A História do povo celta

Os celtas são uma raça de povos oriundos da Ásia Menor, Síria, norte da Europa até o Báltico, Cordilheira Atlas até a Espanha, França, Europa Central e que foram em direção à Grã-Bretanha, Irlanda, França e Ibéria (Portugal e Espanha) antes da invasão romana. A data

referida é por volta do século VIII a.C. Habitavam principalmente a Irlanda, Escócia e País de Gales. Com a conquista romana, por volta do século 50 a.C. a região da Gália foi invadida por César em 52 a. C e a conquista da Grã-Bretanha aconteceu tempos depois, mas os romanos não tomaram a Escócia – dominada na época pelos pictos, nem Gales, Cornualha e Irlanda – onde os celtas se mantiveram por muito tempo. Portanto, é um povo bastante misturado. Segundo Squire (2003), a mais antiga raça parece ter habitado as Ilhas Britânicas, como aborígine. São considerados os primeiros povos e são chamados pelos etnólogos de: ibéricos, mediterrâneos, berberes, bascos, silurianos ou euskarianos. Fisicamente, eram de estatura baixa, morenos, olhos e cabelos pretos. Esse povo foi descoberto na Grécia sob o nome de *pelasgoi*; os primeiros latinos na Itália como *etruscos;* os hebreus na Palestina como *hititas.* Então, foram se espalhando para o Norte da Europa até o Báltico, e para o oeste ao longo da Cordilheira Atlas até a Espanha, França e as Ilhas Britânicas. Era um povo agrícola, morando em tribos totêmicas. Tinham uma cultura primitiva que os etnólogos pensam ter muita semelhança com as atuais tribos montanhesas do sul da Índia. Esses aborígines ocuparam as ilhas até a chegada dos celtas que os desalojaram das terras mais férteis, se mesclaram com eles, mas não os extirparam. Na época dos romanos, ainda eram independentes em Gales do Sul. Na Irlanda, ficaram invencíveis e aliados dos gaélicos.

O segundo povo possuía características físicas completamente diferentes. Eram altos, loiros com olhos azuis – chamados popularmente de celtas. Pertenciam à família lingüística ariana, cujo lar original foi provavelmente algum lugar na Europa Central – ao longo do rio Danúbio ou na região dos Alpes. Esse povo introduziu na Bretanha o bronze e a prata e, talvez, mais tarde, os chamados animais domesticados.

Ambos os povos viviam em inúmeras tribos. Uma certa divisão ocorreu com os celtas que foram separados em dois ramos: os *goidels* ou gaélicos e os *brythons* ou bretões, Entre eles, havia diferença física e entre dialetos. Além disso, a Gália era habitada por belgas, aquitânios

e os celtas eram chamados de gauleses pelos romanos. Segundo Squire (2003), o professor John Rhys identifica os "belgas" com os *bretões* e os "celtas" com os *goidels*. Os celtas, com seu dialeto goidélico (gaélico), sobrevivem até hoje nas línguas gaélicas da Irlanda, Escócia e da Ilha de Man (Irlanda) e foram os primeiros a ir para a Bretanha – impelidos pelos belgas. Squire (2003) menciona que para os autores do "Livro da Conquista da Irlanda", os goidels eram "o povo escolhido", os ocupantes legítimos da ilha da Irlanda. Conquistaram os ibéricos nativos, expulsando-os das terras férteis para as pedregosas regiões do norte e oeste. Mais tarde, chegaram os belgas, escorraçaram os goidels que por sua vez, se uniram aos ibéricos. Assim, os bretões ocuparam toda a Bretanha ao sul do Tweed – com exceção do extremo oeste. Os *goidelics* (gaélicos ou celtas) tiveram a maior parte da Irlanda, ilha de Man, Cumberland as Highlands ocidentais, Cornualha, Devon e Gales do Norte. Portanto, os gaélicos designam o povo da Irlanda, Escócia e Ilha de Man e os bretões, o povo da Inglaterra e Gales. [17]

Quanto à sociedade celta, esta era centrada no clã. Religião, direito e economia não eram diferenciados. O rei deveria ser alguém não só com poder, mas, sobretudo não poderia incorrer em falha ética, moral ou ter qualquer defeito físico. Era uma pessoa que comandava sua tribo com sabedoria, sendo que sua autoridade emanava do povo. Segundo Barros (1994, p.36), havia três sistemas de ritos: a caça ao crânio, a aliança pelo sangue e o sistema de dom. Cortar a cabeça do inimigo morto era um ritual indispensável entre os celtas. Correspondia a um rito de passagem para os jovens e sua entrada como homens adultos na sociedade. Além disso, a cabeça era a morada da alma. Cortar a cabeça significava adquirir a força do morto. Quanto aos rituais de sangue, os irlandeses selavam suas alianças, bebendo algumas gotas do

[17] Segundo Squire (2003), os habitantes da Bretanha – os celtas gaélicos e britânicos formavam um ramo do que é superficialmente conhecido como *arianos.* Esse nome não se refere à raça e sim, aos falantes de um grupo de línguas que podem ser todas entrelaçadas, descendendo remotamente de uma única fonte – uma língua mãe hipotética falada por um povo hipotético que denominamos *arianos* , ou mais precisamente *indo-europeu*s. Este falar primevo evoluiu e se estendeu pela Europa Central às montanhas da Ásia Central, tendo se amalgamado com as línguas de outras raças até que seus ramos fossem falados por quase toda a Europa e uma grande parte da Ásia. Todas as diversas línguas dos ramos latino, grego, eslavo, teutônico e celta são *arianas,* bem como o persa e outros dialetos asiáticos derivados do antigo "*zend*" e as línguas indianas originadas do sânscrito.

sangue do outro, afirmando, por exemplo, um parentesco entre as partes. Assim, o sangue de um corria nas veias do outro e vice-versa. Até mesmo contratos jurídicos eram firmados com sangue. O dom era solicitado por um cavaleiro que, ao chegar à corte de um rei, solicitava um dom a esse rei – sem dizer o que desejava. O rei, por sua vez, sentia-se desafiado e devia ser generoso, prometendo atender ao pedido do cavaleiro, mesmo antes de saber o que seria solicitado. O dom era obrigatório e devia ser proporcional aos méritos do solicitador.

Quanto à noção jurídica de "estado", segundo Barros (1994, p.39) os celtas firmavam fidelidade com a família ou clã, a outro homem, mas nunca a um "estado". A unidade social primeira era os Tuathá (clãs ou tribos) e o que era considerado lá dentro eram as *fine* – famílias – que apresentavam traços de uma "família uterina", ou seja, interferiam na educação e preparação do jovem. A criança pertencia ao clã da mãe, mas como a mãe vivia no clã do pai, por um certo período de tempo, ela era levada ao clã da mãe. A criança também ficava sob proteção de uma pessoa qualificada (membro da família, ou até mesmo um druida) – que se tornava o "pai espiritual". Isso é conhecido por *fosterage*.[18] Nas famílias lendárias da Irlanda, existia um certo matriarcado. As sociedades eram monogâmicas, mas se admitiam a poligamia. Normalmente, havia uma matrona, mas também outras esposas. Havia divórcio e o casamento anual (a mitologia mostra que para acontecer uma separação, era necessário o tempo de um ano e um dia – o que equivale ao ciclo completo das estações do ano). Todos descendiam de um mesmo ancestral. Algumas famílias ligavam-se a nomes de animais. Como exemplo, Cuchulainn – o Cão de Guarda de Culan. O mesmo ocorria com o javali – que era a caça por excelência e o prato predileto dos deuses e heróis, pois lhes conferia a imortalidade. Assim, esses animais não poderiam ser mortos e nem sua carne, comida.

Em meados do século IV, ocorreu a cristianização de Roma, por volta de 330 d.C. – quando o Imperador Constantino, movido por interesses políticos converteu-se ao cristianismo e

[18] Portanto, o termo *foster-mother* (mãe de criação); *foster-father* (pai de criação); *foster-sister* (irmã de criação).

tornou-se chefe da Igreja Católica, foi sucedido por Teodosófio que, definitivamente impôs somente a religião cristã. A partir de então, o império Romano transformou-se em Império Cristão, e na mesma época, século V, caía o Império Romano porque como se estendia da região da Bretanha até a Ásia Menor, região muito distante, não havia mais recursos para manter as tropas. Assim, os soldados romanos passaram a ter contato com outros vários povos, pois deslocavam-se continuamente de seus postos. Receberam influências sócio-culturais dos povos dominados (Gália, Inglaterra, Ásia Menor) e, segundo Alvarenga, (1997), tornaram-se emissários de modificações profundas de caráter cultural e religioso. Essa nova conduta provocou um êxodo da cultura européia para a Ásia Menor, provocando o crescimento das artes persas e indianas e o declínio da arte européia. Além disso, com a retirada romana, o povo celta ficou aberto às invasões dinamarquesas, anglo-saxônicas e frísias e passaram a ocupar a atual Irlanda, Escócia, Inglaterra e noroeste da França – conhecido como Bretanha. Mesmo assim, os celtas não chegaram a constituir um império uno. De acordo com Quintino (2002), o que unia os celtas era sua religião no que se referia aos deuses e deusas. Essa unidade religiosa era a que mais mantém unido o povo celta: o druidismo.

Segundo Barros (1994, p.30), o nome druidismo foi criado pelos irlandeses da Idade Média para denominar a sua relação com os druidas, afastando-se de qualquer realidade histórica. Seu significado foi atribuído não somente a um sistema religioso, mas a uma tradição intelectual, artística, técnica e espiritual "uma cosmovisão comum a todos os povos celtas e perdida não só pela romanização, que a Irlanda jamais conheceu, mas principalmente pela cristianização". Isso mostra que sem druidismo não havia sociedade celta e vice-versa, pois o druidismo era o arquétipo da sociedade celta e sua emanação. Os druidas significavam a preservação da memória. De acordo com Catlin e Matthews (1994, p. 247) sem a memória não havia conhecimento – inevitavelmente necessária para a sabedoria dos druidas. Se acaso

essa memória fosse apagada, havia rituais para recuperá-la. Um desses rituais chamava-se *Imbas Fosonai*, ou seja, a "inspiração da tradição" – sempre ligados à sabedoria animal. É e descrito por Catlin e Matthews (1994) da seguinte maneira:

> O poeta mastiga um pedaço de carne de porco vermelho, gato ou cão e depois de mastigá-la coloca-a em um mastro atrás da porta. Faz uma invocação e oferece a carne aos espíritos. Ele chama os espíritos cantando e se estes não revelarem o problema imediatamente, o poeta canta sobre as suas palmas, coloca-as no rosto e adormece nessa posição – até que o problema seja revelado a ele. (p.247).

O ritual mostra, portanto, a necessidade de se preservar a memória, fazendo oferendas aos espíritos com animais que, por sua vez, possuíam forte significado – como sabedoria, força, instinto e que não eram domesticados. Comê-los liberava endorfina e reativava os poderes oraculares.

Ainda segundo Barros (1994, p.31), hoje o druidismo é conhecido porque abarca a maneira de encarar a vida, por possuir uma estrutura lingüística única, com somente algumas variações, pois a língua era dividida principalmente entre o gaélico e o bretão e por ser o sistema filosófico e jurídico. Lembro que o primeiro árbitro da Irlanda foi Amergin, na luta entre os Tuathá e os milésios (descrito na conquista da Irlanda). Essa tradição toda era transmitida via oral porque era terminantemente proibido o uso da escrita na sociedade celta, no que se referia à religião. Até o século passado, acreditava-se que o druidismo estava ligado a construções de monumentos enormes e a dólmens, principalmente no que concerne a Stonehenge. Portanto, Barros (1994, p.31) discute que muitos desses monumentos datam, no Ocidente, a partir de 4000 a.C. Os celtas, por sua vez, somente apareceram por volta de 2000 a.C. e sua existência histórica foi atestada somente em 500 a.C. com a chegada dos goidels. Assim sendo, seria impossível acreditar que eles construíram esses monumentos. O que ocorre é que tais construções passaram de povo para povo, sendo que cada povo acabava reconstruindo o que o

povo anterior deixara. Alguns monumentos atestam a existência de uma religião espiritualista – mas que nada tem a ver com os celtas. As estórias se confundem ainda mais devido a inserção desses monumentos nas lendas celtas. Nos contos arturianos, a tradição inglesa mostra que é Merlin que transporta as pedras da Irlanda para Stonehenge, por magia e assim, torna-se o local onde é travada a batalha final entre Arthur e seu filho Mordred.

A função dos druidas estava ligada às ciências humanas e divinas: teologia, astronomia, filosofia, justiça, ensino, poesia, sátira, predição. Também existiam as druidesas, principalmente na Irlanda, pois a função feminina era valorizada. Eram, portanto, o centro da sociedade e o "braço direito" do rei, ou seja, o rei não tomava nenhuma atitude sem consultar seu druida. No ciclo arturiano, Merlin é o consultor direto de Arthur. Sem ele, Arthur sente-se totalmente perdido, pois para o druida, o que importava era que dado o seu sinal, o rei pudesse pensar em como agir de acordo com aquele sinal. O druida, então, aconselhava-o, sendo assim, o representante do poder divino.

A origem do druidismo ainda é incerta. Barros (1994) comenta que César, falando sobre os druidas, escreve que a doutrina parece ter sido elaborada na Grã-Bretanha e de lá, levada para a Gália. Nem os próprios irlandeses viram a Irlanda como sendo o berço do druidismo. Barros (1994) ainda aponta que, no livro da Conquista da Irlanda, com a tomada desse território pelos Tuathá, o druidismo foi levado das ilhas ao norte do mundo. É possível que tais ilhas sejam a Escócia ou os países nórdicos. Na verdade, Barros (1994) chama atenção para o fato de que a ilha deve ser encarada pelo prisma simbólico: A ilha é um local onde "o iniciado e o iniciador estão teoricamente isolados do mundo – e, qualquer que seja ela e onde quer que ela esteja, constitui sempre um centro espiritual". Assim como o Norte do Mundo, as ilhas são a morada dos deuses, do sobrenatural e dos sábios. No ciclo arturiano, Avalon é a Ilha do Outro Mundo, sendo, portanto, isolada do mundo terreno. Quem habita essa ilha são as sacerdotisas – como a Dama do Lago e as iniciadas no mundo da magia e sabedoria.

Com toda essa mistura de raças, o povo celta acaba sendo impregnado de realidades míticas e culturais de diferentes origens. Com o passar do tempo, emerge um modo de pensar típico europeu – expresso na literatura por meio dos romances arturianos. Segundo Barros (1994, p.33), esse modo de pensar refere-se especificamente "ao respeito pelo ser humano, pelo indivíduo como ele é, pela forma como faz o mundo e pelo modo como escolhe seu caminho", levando-nos a pensar na nossa própria busca.

De acordo com Campbell (1993) é a partir do período dos romances arturianos que temas envolvendo valores espirituais e culturais são desenvolvidos. O caminho apresentado pelo ciclo arturiano mostra a busca pela conciliação entre a consciência masculina com sua alma feminina e, ao mesmo tempo, a ruptura brusca que ocorre com a radicalização do cristianismo patriarcal. Também retoma a importância e necessidade do equilíbrio da consciência individual e coletiva, de modo que cada um descubra seu próprio caminho – caminho este que se faz necessário no processo de individuação de cada um.

4.1.4 O Povo celta e a Grande Mãe

De acordo com os estudos de Barros (1994, p.77), na era do paleolítico superior - entre 40.000 e 35.000 a.C. - o homem não tinha noção sobre o que era a reprodução, não reconhecendo o seu papel nessa questão. Era um assunto misterioso, sendo a procriação, de poder totalmente feminino. O primeiro culto a uma divindade foi, provavelmente, o culto à Mãe-Terra. No entanto, segundo a autora, não se pode atestar que tenha havido um período chamado de "matriarcal". Mas, o que é possível assegurar é que a mulher possuía papel predominante nessas sociedades, pois no plano social, era extremamente considerada. No campo mágico-simbólico,

> [...] a mulher era vista sob dois pólos: a mulher era a terra na medida que desenvolvia o grão, mas também o acolhia quando já desprovido de vida.

> Sozinha, ela simbolizava a unidade do universo, como também da vida e da morte. Mãe da qual saíram todos os deuses. (p.77).

Essa importância à mulher pode ser comprovada pelo número inesgotável de esculturas com representações femininas, de porte imponente e de natureza divina. Ocorre que, com a era neolítica, começaram a ocorrer algumas mudanças. O homem passou a perceber que favorecia a procriação, reconhecendo a necessidade dos dois para tal. Segundo Barros (1994, p. 78), aparecia a noção de casal, cujo culto formado por um deus e uma deusa passava a ser enaltecido. Aos poucos, a mentalidade masculina foi mudando. O homem começou a crer que a mulher era apenas um receptáculo da semente por ele introduzida em seu útero, promovendo o declínio da magia feminina a favor da superioridade masculina. Surgiram os tabus contra sexualidade feminina e, com isso, instalou-se o patriarcado. Por outro lado, a mulher ainda era cultuada como deusa, principalmente na sociedade celta. Portanto, não é possível fazer uma distinção rigorosa entre patriarcado e matriarcado – nem é esse o objetivo deste trabalho. O que me interessa é observar as características de sensibilidade que envolvem ambos os lados.

O povo celta é caracterizado pelo culto à Grande Mãe, rodeada por deuses masculinos menores que, por sua vez, são seus filhos. Prevalece a conjunção com a Grande-Mãe, caracterizando uma cultura chamada de "matrial". Uma noção é básica nessa sociedade: a de soberania. Barros (1994, p.78) define a soberania como sendo essencialmente feminina nessa sociedade, pois é uma referência às terras da Irlanda, personificada por uma jovem, bela e virgem (sendo que o termo "virgem" refere-se a uma mulher que não tenha se casado). Nessa sociedade, o rei conquista a soberania ao unir-se à mulher. Ele, enquanto ser temporal, pode ser substituído, ao passo que ela, enquanto atemporal, é eterna " e em sua essência é única e múltipla". (p.78). Ela representa a totalidade espiritual e está acima do poder temporal. Ao mesmo tempo, representa o espírito e a luta – o que confere a ela um caráter múltiplo, mais precisamente, tríplice. Esse caráter já foi mencionado na conquista da Irlanda quando três

deusas apareceram para ter seu nome nas terras da Irlanda: Banba, Flota e Ériu – configurando a tripla soberania. É a triplicidade, que marca a figura da Grande Mãe, que aparece sempre como possuindo três faces: a jovem – que erotiza; a mãe – que acaricia e aconchega e a anciã – que prepara o sujeito para os mistérios da morte. Todos os celtas associam suas divindades a tríades. Barros (1994, p.80) mostra que na Gália, encontram-se As Três Matres – representadas por três mulheres, sentadas uma ao lado da outra, simbolizando a Terra, a natureza e a força criadora da vida. Na Irlanda, a Deusa Brigitt – deusa da alma, da poesia e da cura, além de ser a deusa da intelectualidade, da fecundidade e do parto. Para os bretões, Rhiannon é a deusa-égua, ou seja, a condutora das almas porque o cavalo é, simbolicamente, o animal que conduz as almas ao Outro Mundo. Também é chamada de Epona ou a Grande Deusa Cavaleira. Na Irlanda, Macha. Também é comum ser encontrado, junto a ela, a maçã – símbolo da juventude e imortalidade, ciência, magia e revelação; ou um pássaro – mensageiro dos deuses do Outro Mundo.

As tríades estão intimamente ligadas à perpetuação do conhecimento. Segundo Quintino (2002), preservam a sabedoria de um povo no que diz respeito às roupas: três virtudes das vestes - elegância, conforto e durabilidade; à realeza – três coisas que constituem um rei – um contrato com outros reis, a festa de tara, abundância durante seu reinado; à sabedoria – três coisas que arruínam a sabedoria – a ignorância, o conhecimento equivocado e o esquecimento; três velas que iluminam a escuridão – a verdade, a natureza e o conhecimento. O *triskle* é um ornamento celta, formado por três pernas armadas no centro. Representa as três faces da existência: nascimento, vida e morte, lembrando que a morte significa renascimento e, portanto, não há fim. O tempo também é tríplice formado pelo presente, passado e futuro. As sociedades primitivas eram divididas em três camadas: os fazendeiros, o clero e os guerreiros; o universo celta – composto por Este Mundo, o Mundo Superior e Inferior; e a inter-relação dos corpos que compõe o homem: o físico, mental e espiritual.

A descendência parece ter sido traçada através da linha materna em vez de paterna. A relação paterna ainda era mais reduzida pelo costume de enviar os filhos para serem criados fora da família na qual tinham nascido, de modo que tivessem pais adotivos a quem fossem tão ou até mais ligados do que a seus pais naturais. Tanto que, na Irlanda, o culto à Grande-Mãe tinha uma função maternal. Ela era Dana ou Ana ou Don – como apontado nos mitos de origem. Ela era a Grande Mãe, única, e a sua multiplicidade formava o Uno, a totalidade.

Quanto à ligação com a terra, toda a terra era cultivada em comum, ou seja, homens e mulheres trabalhavam na terra, sendo que a reverência à natureza e seus ciclos era primordial. A natureza era divina e sagrada. Quintino (2002) mostra que para os celtas, era inimaginável queimar um bosque ou poluir um rio. Desse modo, o homem não sobrepujava a natureza. Os animais possuíam alma, sofrendo processos naturais de transformação física. Como maior exemplo, o gamo que perde seus galhos, mas voltam a crescer. Campbell (1993) discute que o gamo é associado ao ciclo cósmico. Representa a juventude conquistada e, simbolicamente, o processo de renovação e transformação da divindade. Assim, toda divindade que pode se apresentar enquanto animal, também pode assumir a forma humana. Ainda segundo Alvarenga (1997), animais com transformações físicas simbolizam o processo de morte e renascimento. Tais características foram razões mais que suficientes para a perseguição romana aos druidas e para o desprezo dos romanos por essa sociedade, sem contar, as acusações de "barbárie" vinda dos romanos.

Outra característica da Grande Deusa é a noção de tempo – exemplificada por quatro grandes festivais. Os celtas especializaram-se nos ciclos da terra, simbolizada na sua espiritualidade pela Deusa-Mãe, de modo que espiritualidade e modo de vida eram um só. O tempo é cíclico, trazendo experiência e transformação e sendo considerado um tempo processual, lento, necessário para o encontro com a alma. Os celtas celebravam sua ligação com a natureza (nos quatro dias de fechamento trimestral) e durante certas fases da lua e realizavam cultos para

fortalecer a natureza. Squire (2003) e Quintino (2002) apontam que esse tempo é registrado pelo calendário celta com seus quatro maiores festivais associados às estações do ano.

No Festival de *Samhain* (que significa "fim do verão" ou "equinócio de outono"), o ano começa num período ligado à morte: é quando começa o outono e inverno, por isso, é a celebração do inverno e marca o Ano Novo celta, ou seja, o início do calendário celta, comemorado em 1º de novembro, durando aproximadamente três dias, quando a vida se retrai. O *Samhain* marca um período de ligação entre o nosso mundo e o mundo dos mortos porque é um período de louvor aos mortos, pois os celtas não acreditam na morte e sim na transformação da vida, ou seja, é a partir da morte – por exemplo, de um animal - que outra criatura sobrevive ao ingeri-lo como alimento, tanto que, na noite de celebração do festival, era costume reservar um assento à mesa para os ancestrais - que não se limitava aos parentes. Eram os ancestrais espirituais – animais sagrados, deidades que davam origem ao clã. Aponta-se que hoje em dia, esse festival é associado ao Dia de Todos os Santos, 1º novembro, celebrado um dia depois, do dia de Halloween (31 de outubro).[19] A diferença está em que originalmente, o *Samhain* era um festival pastoral do campo (os pastores eram guardiões espirituais) com o objetivo de enaltecer os poderes do crescimento e da fertilidade e de acalmar os mortos, proteger contra as forças demoníacas e agradecer aos deuses por vários sacrifícios. O *Samhain* representava o final do verão, quando o gado era levado de volta para seus pastos. Marcava um período de divisão entre a colheita e os dias frios e aterrorizantes de inverno. Nesse dia, os mortos também visitavam suas casas. Logo, era o dia de apaziguar os poderes sobrenaturais que controlavam as forças da natureza. Nas Highlands (Escócia), fogueiras eram construídas ao redor dos túmulos da Idade do Bronze, chamados "Outeiro dos Mortos" – nos quais a tradição local enterrava as vítimas de uma praga terrível. Essas vítimas eram levadas em uma carroça puxada por um cavalo branco e uma bruxa velha. As fogueiras

[19] MACKILLOP, J. (2004).

eram construídas de rocha dura, arbustos de pântano que eram conseguidos meses antes pelo pessoal da vila. Ao acender a fogueira, todos se davam as mãos e dançavam ao redor das chamas em sentido horário e anti-horário. Quando as chamas diminuíam, os homens realizavam competições de pular as chamas. Depois, nas casas, a competição da maçã pendurada como se fosse um pêndulo, leituras de adivinhação em folhas de chá ou o ato de encontrar pedras não queimadas nos escombros da fogueira. Também era hora de pedir para casamentos, sorte, saúde ou morte. Era o único dia do ano em que os poderes do demônio podiam ser evocados para tais propósitos. Depois do pôr do sol, os jovens percorriam os circuitos de suas fazendas carregando tochas – de modo a proteger a casa de forças demoníacas. Na Escócia, uma nova chama (ou pequena fogueira) era levada do *Samhain* para dentro de casa, ou seja, do fogo comunal para o fogo do lar. Com o passar dos tempos, essas atividades tornaram-se um tanto quanto destrutivas – tanto que no final do século XIX muitos foram contra tais atividades utilizadas por imigrantes irlandeses em Nova Iorque e Boston. Aos poucos, tais atividades, foram sendo mais aceitas, tornando o *Halloween* uma festividade popular – porém sem seu teor pagão – que foi completamente desconsiderado pela igreja cristã. Vai até o início de fevereiro, quando chega a próxima estação, a primavera – o retorno à vida, aos campos e bosques (fevereiro à maio): é o Festival de *Imbolc* (ou *Óimelc*, também chamado de *Brigantia* ou o *Dia de Brigit)* – no dia 1º de fevereiro, mostrando a renovação da vida trazida pela primavera. Em irlandês, *Óimelc* significa "lactação das ovelhas", ou seja, representa a alimentação das crias pelo leite; é a nutrição da vida. Segundo Quintino (2002, p.33), é o tema da mãe que nutre sua prole, e assim, renova a vida. Por consegüinte, a representante é a Deusa Brighid – a deusa da fertilidade, da inspiração e restauração. Desse modo, com Brighid, a vida volta a fluir na terra. Ela também leva os primeiros vestígios da chama sagrada. Essa chama é o calor do sol, quando, mais uma vez, ele inicia o ciclo anual da primavera, verão, outono e inverno, lembrando que o sol, na cultura celta é feminino. Brighid

também é a Deusa da Tríplice Chama: é o fogo que alimenta o coração do artesão; o fogo da forja do ferreiro – sobre cujas mãos se opera a alquimia da transformação dos metais; é o fogo que cura.

Portanto, a espiritualidade dos celtas reverencia a vida e não aprova o sacrifício dela. Nenhuma coisa morta é levada à mesa da Senhora, pois ela é a "Senhora da luz e da vida." Os celtas não reverenciam a morte. Na verdade, a questão do sacrifício foi levantada por romanos e cristãos contra os celtas, justificando a brutalidade dos invasores romanos e cristãos.

O próximo é o Festival de *Beltaine* (equinócio da primavera, ou fim do inverno). Assinala o início do verão (de maio a agosto). É celebrado no dia 1º de maio. O nome é atribuído a um deus chamado Bel. Na Gália, essa deidade passou a ser conhecida por Belenus e de seu nome, surgiu o nome do festival – *Beltaine* ou *fogos de Belenus*. Em irlandês, maio é *bealtainne.* Nesse período, a vida se fortalece, garantindo sua preservação para o futuro por meio da procriação dos seres vivos. Beltaine é tido como um festival muito sensual. É considerado como rito de purificação. Por isso, o mês de maio é visto como o mês dos casamentos.

No mundo celta, tradicionalmente, o 1º de maio era quando começavam as pastagens de verão. Os rebanhos eram levados aos pastos para a cerimônia de encantamento. As cabanas de verão eram arrumadas, flores espalhadas às portas, canções cantadas e um carneiro era sacrificado e comido. Assim como um recém-nascido necessita de proteção para crescer, o rebanho também tinha que ser protegido. Além disso, a Raça de Parthlon – cujo líder veio, de acordo com as idéias celtas, do Outro Mundo, desembarcou na Irlanda com vinte e quatro homens e vinte e quatro mulheres no 1º de maio, o dia chamado *Beltaine* (início do verão), sagrado para Bile, o Rei da Morte. Esse era o período em que a raça Parthlon aumentava e com ela, a fertilidade da terra. Lembro, também, que em 1º de maio foi quando ocorreu uma misteriosa epidemia e destruiu todo o povo e os deuses se retiraram para debaixo da terra – o

que significava que para os celtas, não havia morte e sim a transformação. Por isso, o mês de maio é ainda marcado por muito trabalho e união (mais uma vez, indicando a união de duas polaridades: trabalho e amor). Esse festival ainda é muito comemorado em Gales e na Escócia.

O Festival de *Lughnasadh* – de outono – é o período das colheitas. Acontece no dia 1º de agosto. O nome está associado ao deus solar Lugh – já que é o sol que amadurece os grãos que serão colhidos no outono. Em irlandês, o mês de agosto é conhecido como *Lúnasa*. Quintino (2002, p.105) conta que a madrasta de Lugh, Tailtiu, descrita como sendo a última rainha dos Fír Bolg, era uma deidade ctônica. À beira da morte, Tailtiu pediu a Lugh que celebrasse sua morte com um torneio com competições a cavalo e artes marciais. Lugh entoou um lamento pela morte de sua mãe adotiva e inaugurou uma tradição repetida todo o dia 1º de agosto. Segundo o autor, essa é a origem mítica para o *Festival de Lughnassadh* ou o *Festival de Lugh*, lembrando que a homenagem é prestada à mãe de Lugh, ou seja, à Mãe Terra. Até meados do século XVIII, na vila irlandesa de Teltown (ou Tailtiu), no condado de Meath, havia uma feira que atraía pessoas de toda a Escócia e Irlanda. O período também era considerado favorável a casamentos - surgindo, o "matrimônio de Teltown" – um casamento experimental de um ano e um dia (referente ao ciclo completo das estações do ano). Depois desse período, a união poderia ser desfeita, mas para isso, homem e mulher ficavam de costas um para o outro – um para o norte e o outro para o sul – e se afastavam sem olhar para trás. Isso mostra, inclusive, o respeito e a igualdade entre os sexos na sociedade celta irlandesa. Na Escócia, o dia de Lugh – também marcando o começo da colheita, é comemorado no dia 29 de setembro. Garantindo o alimento para os próximos meses de inverno, os celtas novamente se preparam para a celebração do Samhain – e assim, sucessivamente, mostrando a fluidez do tempo – que não cessa, que significa, a todo momento, vida; o modo como os celtas encaram a morte enquanto vida e transformação.

Convém lembrar que na cultura celta, os equinócios são considerados os mais importantes por registrar igual duração do dia e da noite.

Como próxima característica da Grande Mãe, o forte reconhecimento pela água. Na cultura celta o Outro Mundo nos coloca em contato com nossa busca espiritual, que se dá pelo mergulho nas águas, sendo a água, a fonte da vida e que também marca a ligação com a Grande Mãe Terra, com a natureza a ser respeitada e adorada.

Outra característica da Deusa-Mãe: o rei sempre celebrava sua união com a Terra, por meio de rituais (como foi mostrado acima no Festival de *Beltaine*). Era o chamado Casamento *Sagrado* ou *Hierogamos*, que mostra a união sagrada entre o masculino e feminino como base para o crescimento. O rei casava-se simbolicamente com uma deusa para assegurar a prosperidade do reino e a fertilidade da terra. Dessa forma, o rei casava-se com a Terra, com a Soberania. Barros (1994, p.64) descreve que durante esse ritual, havia a unção com óleos e ungüentos – considerados como substâncias divinas emanadas dos deuses. Segundo a autora, o óleo é símbolo de luz, pureza e prosperidade e a unção real significava que o rei adquiria autoridade, poder e glória. Essa unção real confirma os ritos de passagem e sacrifício. Nesse ritual, o rei era feito um "outro homem" – o velho morria e renascia o homem novo, "encarnação da alma coletiva de seu povo" (p.64). Assemelha-se ao batismo, pelo meio da qual aparece a referência à morte e ressurreição: o Cristo que ressurge na nova vida que nasce. Nas lendas arturianas, o casamento de Arthur e Guinevere representa, simbolicamente, a união do céu com a terra.

A respeito do amor, uma das mais importantes procuras era a busca à mulher amada. Segundo Barros (1994, p.75), na visão celta, o amor é o próprio destino do homem – do qual ele não pode e nem deve fugir. Na mítica celta, o amor reintegrava o guerreiro celta na dimensão terrestre "na unidade da qual ele se separou." (p.75). Para alcançar esse amor, o guerreiro era colocado perante duras provas, de modo que a procura da mulher estava nas provas

iniciáticas, ou seja, era somente depois de muito penar que ocorria a reintegração do masculino com o feminino. Nesse tema, Barros cita que os heróis se lançavam em barcas de cristal, sendo transportados ao Outro Mundo para buscarem sua amada ou em caso de estarem gravemente enfermos, lá encontrariam a cura. Nos contos arturianos, esse tema é muito recorrente – tanto no que se refere ao herói arturiano, em busca de sua *anima*, quanto à enfermidade do rei. Arthur. Ao ser gravemente ferido por seu filho na Batalha de Camlan, Arthur é levado por nove pitonisas britânicas, em uma barca de vidro, para ser curado na Ilha de Avalon. Ainda segundo Barros, o vidro ou cristal, devido à sua transparência, simboliza a imaterialidade do seu ocupante e o seu caráter divino e espiritual. A característica da beleza, suavidade e pureza, na figura da mulher, é enaltecida, tornando-se objeto principal de busca do Rei Arthur e dos Cavaleiros da Távola Redonda.

4.1.5 A mitologia britânica: algumas considerações

A mitologia britânica deriva principalmente da cultura celta. Em artigo encontrado na *The Encyclopedia of the Celts,* discute-se que há vários mitos celtas, no entanto, com inúmeras interpretações que carecem de qualidade, além de serem discriminados por crenças religiosas. Dessa forma, o material disponível aparece confuso, provavelmente porque muito desse material deriva de fragmentos que remontam á Idade Média – época em que foram deliberadamente esquecidos, já que derivavam de tradições orais e práticas pagãs - também perdidas no tempo. Inevitavelmente, portanto, a mitologia britânica junta-se aos elementos da mitologia greco-romana, dada a influência histórica de tais povos na formação do povo britânico. A cultura romana e céltica emergem juntamente e produzem uma vasta gama de material simbólico em templos e balneários ingleses.

O período referido é a dos contos arturianos e a busca pelo Graal, compreendido entre os anos 1150 até 1250 d.C. - apesar de muitas referências anteriores a esse período, principalmente

durante o século V, que se refere à queda do império romano. Muitos escritores medievais incluem Arthur na época entre 450 e 550 d.C. embora as bases para os romances medievais estejam muito antes, nas velhas estórias sobre o Rei Arthur.

Um dos primeiros a escrever sobre o Rei Arthur foi Geoffrey of Monmouth (Monmouth é uma cidade ao Sudeste de Gales). Não se sabe muito a respeito dele. De acordo com estudos de Ashe (1987), Monmouth provavelmente nasceu por volta de 1100 d.C. e morreu entre 1154/1155, sendo natural do País de Gales, mas de natureza céltica. É possível que ele tenha sido um bretão. Muitas pessoas da Bretanha foram para a Inglaterra durante a conquista da Normandia e é provável que havia uma nobre família bretã nas redondezas de Monmouth. Geoffrey of Monmouth pode estar ligado a essa família; estava interessado nas tradições celtas do Oeste – que eram descendentes dos bretões e que habitavam essa ilha no período romano. Seu trabalho mais importante foi escrito em 1136, denominado The *History of the kings of Britain*. Monmouth usa crônicas e escritores romanos. Segundo Ashe (1987), o que Monmouth faz é voar pela imaginação. Desse modo, não se pode confiar nele no que diz respeito à história, propriamente dita, embora ele use a história. Squire (2003, p.205), aponta que as estórias dos deuses britânicos já sofreram muitas modificações. No entanto, ainda é possível perceber sua verdadeira natureza. Muitos deuses dos bretões assemelham-se aos Tuathá Dé Dannan – deuses celtas. Na mitologia Britânica, Don é a mesma deusa gaélica Dana, a Deusa dos Tuatha Dé Danann e Beli é o equivalente britânico do Bile gaélico – o Dis Pater universal que enviou os primeiros gaélicos de Hades para ocupar a Irlanda.. As lutas parecem simbolizar o mesmo conflito entre os poderes do céu, da luz, da vida e do mar, das trevas e da morte – prefigurado na mitologia gaélica nas batalhas entre os Tuathá Dé Danann e os fomorianos.

5.0 O CICLO ARTURIANO

5.1 Semelhanças com Arthur e a origem do tema principal: o mito do Rei Sol

Arthur fracassou em sua tentativa de capturar o suíno de um príncipe similar do submundo – March filho de Meirchion. Assim como Gwydion, seu reconhecimento do submundo foi desastroso - o que culminou em sua captura e aprisionamento. Mannawyddan, filho de Llyr – deus do mar - confinou-o na misteriosa fortaleza óssea de Oeth e Anoeth e lá ele definhou por três dias e três noites até que seu salvador apareceu (na figura de Goreu, seu primo). No entanto, no final, ele acabou sendo vencedor. O mesmo aconteceu com Arthur – que foi preso numa fortaleza óssea com Balin e somente foi solto com a ajuda da magia de Merlin. No final, Arthur triunfou, com a perda de quase todos os seus homens, mas de posse do caldeirão mágico da inspiração e poesia.

Squire (2003, p.259) cita que Gwydion foi protagonista do *Mito do Rei Sol.* Junto com sua irmã Arianrod (que também foi esposa de um deus do céu chamado Nwyvre, ou seja, Espaço) foram pais dos gêmeos Lleu Llaw Gyffes – deus da luz e Dylan, um deus das trevas. Em Mallory (1485/1906), Arianrod é Morgouse, esposa do rei Lot, de Gales do Norte. Pode até ser Morgana. No livro, entende-se que é Morgouse quem deita-se com Arthur e dessa união nasce Mordred. Em Geoffrey of Monmouth, Morgouse é conhecida por Anna, remetendo a um mito galês chamado *Gwyar*. Esta foi irmã de Arthur e a esposa do Rei Sol, Ludd (ou Lugh) e seu nome significa "sangue derramado" ou "coagulado", remetendo ao relacionamento de Morrigan, deusa da guerra, na mitologia celta, com o deus do céu Nuada, o Mão de Prata.

Ainda configurando o mito do deus sol, na mitologia celta, Squire (2003) apresenta o deus principal, Lugh, como deus dos Tuathá Dé Danann, o povo da Deusa Danu. Lugh significa *brilho, luz* em irlandês arcaico. Filho de Eithne (filha do Balor – que representa o mar, o

submundo) e de Cian (deus do sol), Lugh, portanto, é um híbrido de duas raças rivais; a união dos opostos, o equilíbrio. Na versão gaélica, Lugh era chamado Lamhfada, ou seja, o "Mão Comprida" ou "Atirador à distância". Sua arma era a funda.[20] Squire (2003, p.61) mostra que seus inimigos a viam no céu como um arco-íris – tanto que a Via Láctea era chamada de "Corrente de Lugh". Sua outra arma era a lança mágica – que não precisava ser manejada pessoalmente: "ela estava viva, tão sedenta de sangue que só envolvendo a cabeça com um pano embebido num sonífero de folhas de papoula socadas é que podia ter repouso". A respeito do seu nascimento, Quintino (2002, p.103/4) conta que tudo começou com o alerta de um druida a Balor, o rei dos terríveis fomorianos, dizendo que ele seria morto por seu neto. Assim sendo, para se proteger, Balor isolou sua filha Eithne do contato com os homens. Nesse meio tempo, Balor decidiu roubar a vaca mágica de Goibhniu, o ferreiro dos Tuathá, pelo fato de essa vaca fornecer inesgotável quantidade de leite – o que mostra novamente, a fartura da terra, enquanto que o roubo a um animal, também típico da cultura celta, era um roubo sagrado que envolvia uma verdadeira jornada heróica ao Outro Mundo. O roubo indica um teste de coragem e de habilidades que, segundo Quintino "vão da diplomacia ao combate; da força bruta à sagacidade" – sendo considerados processos iniciáticos. O mesmo acontece com Arthur e seus cavaleiros. Balor foi bem sucedido, mas tem Ossian (ou Cían, também dos Tuathá) como o jovem responsável para resgatar a vaca aos Tuathá. Cían, então, partiu para sua jornada heróica disfarçado e conseguiu entrar nos domínios onde Eithne estava escondida. Imediatamente, os dois se apaixonaram e, como resultado, a gravidez da jovem. No entanto, foi uma gravidez de trigêmeos – novamente um referência às tríades celtas. Ao saber do risco que corria, Balor resolveu matar as crianças, ordenando aos seus ajudantes que as jogassem ao mar tão logo nascessem. Assim foi feito. As duas crianças foram levadas pelas ondas. Quintino (2002) conta que algumas lendas tornaram essas crianças como as primeiras *selkies*, ou crianças-foca do folclore irlandês – retratadas de maneira muito poética no filme "O

[20] Funda – laçada de couro ou corda usada para arrojar pedras ou outros objetos ao longe ou no ar.

Mistério da Ilha". A terceira criança era Lugh – que foi resgatado por Manannan Mac Lír - o deus irlandês do mar. Manannan educou Lugh na arte do combate, dando a ele quatro armas mágicas: uma lança – que sempre retornava às suas mãos após ser lançada e que era um dos tesouros dos Tuathá; a funda; um elmo, por meio do qual quem o vestia ficava invisível e um escudo maravilhoso – que posteriormente passou às mãos de Finn. Lembrando o *Festival de Lugh*, por mais que não tenha sido em sua homenagem, foi ele quem inaugurou o festival. Para se consagrar guerreiro, Lugh chegou à corte de Nuada e depois de várias tentativas, se apresentou como sendo um mestre em várias artes: um ferreiro, carpinteiro, feiticeiro, médico, bronzista, harpista. Nuada ficou impressionado e convidou Lugh a sentar-se no posto do sábio. Já pertencente aos guerreiros de Nuada, Lugh partiu para proteger os Tuathá contra os fomorianos, na segunda Batalha de Moytura. Com ele, seguiram Oghma – o poeta – e Dagda – o mago, configurando mais uma referência às tríades celtas: o guerreiro, Lugh; o poeta Oghma e a magia, Dagda. A batalha terminou com Lugh atirando sua lança mágica no olho de Balor – o que veio a cumprir a profecia do druida: Balor foi morto pelo seu neto. Dessa forma, os Tuathá foram vitoriosos e Lugh tornou-se o pai de Cuchulainn. Quintino aponta que, para muitos estudiosos Cuchulainn e Finn são como se fossem transformações do deus Lugh.

Muitos dos feitos de Lugh aconteciam em meio às brumas. Um deles refere-se ao aparecimento de Lugh a Conn Cet Chathach, o Conn das Cem Batalhas, que era um rei histórico que reinou entre 177 e 212 d.C. Essa passagem é citada por Quintino (2002, p. 109). Conn e seus companheiros druidas estavam nas colinas de Tara quando um cavaleiro misterioso os convidou para segui-los. Todos chegaram a uma planície onde havia um enorme palácio com uma árvore dourada no centro. Dentro do palácio, uma jovem sentada num trono de cristal, vestindo uma coroa de ouro e tendo diante de si um barril de prata bordeado a ouro. Também havia um cálice e um jarro com bordas de ouro. Lugh apareceu a Conn em meio às

brumas, na forma de um ser imaterial, identificou-se e disse que iria revelar a ele todos aqueles que o sucederiam. Durante essa revelação, a jovem ofereceu a Conn diversas iguarias e perguntou a Lugh a quem deveria oferecer a cerveja vermelha. Lugh, então, começou a listar os nomes dos sucessores de Conn. Tal informação foi registrada por um dos druidas e logo em seguida, tudo desapareceu, exceto o barril e o cálice.

Nessa passagem, percebe-se uma profunda riqueza simbólica. Quintino (2002) discute que, nessa aparição, Lugh surge como consorte da Soberania, abençoando e alimentando os que sabem gerir a Terra. A árvore no centro é identificada como o *axis mundi*, ou o "eixo do mundo". A jovem é a Soberania que abençoa o rei. O cálice com a cerveja vermelha assemelha-se ao Santo Graal e a soberania é concedida não somente ao rei como aos outros que lá estiveram. No ciclo arturiano, o Santo Graal aparece quando todos os cavaleiros se reuniam à Távola Redonda. Megale (1988, p.45) cita a aparição. Misteriosamente, o Santo Graal adentrou o salão do rei, coberto por um veludo branco e sem que ninguém pudesse ver quem o segurava. De repente, o salão todo ficou impregnado por um odor maravihoso como se fosse uma união de todos os perfumes do mundo. O cálice dirigiu-se para o centro da Távola e, a seguir, passou ao redor da mesa de modo que cada pessoa pudesse obter comida e bebida suficiente e da mais saborosa. O cálice desapareceu sem que ninguém pudesse ver por que porta saíra. A partir de então, os cavaleiros saíram em busca do cálice sagrado. Voltando ao deus sol, na mitologia britânica, o mesmo deus Lugh era Llud, que sucedeu a seu pai, Beli. Ele foi famoso pela construção de cidades e pela reconstrução das muralhas de Trinovatum – que ele também circundou com enormes torres. Gostava muito dessa cidade e residia nela. Mais tarde, ela foi chamada de *Kaerlud, Caerlondon* (*caer* significa castelo) e, finalmente, London. Também foi chamada de *Londinium*, ou seja, ele foi responsável mítico pela reconstrução de Londres. Há ainda um bairro chamado Ludgate Hill e outros que começam com "Lud". Quando Llud morreu, seu corpo foi enterrado junto ao portão que designa essa

cidade, Ludgate ou o Portão de Lugh. Quintino (2002, p. 110) descreve esse portão como aquele que levava proteção a quem o cruzasse, o que fornece a Lugh o caráter de protetor dos viajantes. O autor ainda aponta que, no tradicional caminho de Santiago (que também vem a ser uma prática pré-cristã adaptada pela igreja), existe um cruzeiro de ferro imenso onde o peregrino deve colocar uma pedra para pedir proteção durante sua caminhada. Quintino (2002) mostra que esse cruzeiro foi erguido num local onde antigamente os celtas da Ibéria haviam construído um templo em homenagem ao deus romano Mercúrio, protetor dos peregrinos. Interessante notar que, se isso foi feito pelos celtas romanizados é porque refere-se a antigos costumes pagãos, sendo então, esse local aquele dedicado ao deus Lugh, também patrono dos viajantes.

Outros nomes que levam a raiz do nome de Lugh são: a cidade de Leiden, na Holanda; Lugo – na Galícia; Luguvalium (a moderna cidade de Carslile) e a vila irlandesa de Lughbhadh; Lyon, na França, era o ponto central da Gália. Nessa última, por diversas rotas fluviais convergiam mercadorias, exércitos e comerciantes vindos de todo o território gaulês.

Quintino discute ainda que, como líder destemido, Lugh nos estimula a encarar nossas batalhas com coragem e valentia. Como senhor do comércio e das cidades, ele nos mostra como viver no mundo urbano. Por ser o "senhor das muitas artes" ele pode representar a junção de características necessárias a um deus/rei perfeito: a liderança, comércio, a soberania, a fartura, o dom da poesia – mostrando que podemos nos conciliar e até mesmo nos superar em diversos campos de nossas vidas. Dada sua descendência, Arthur, portanto, é um rei solar.

5.2 Uma análise simbólica: algumas considerações

De acordo com Campbell (2002a), o Deus Artehe – Arthur – é reverenciado como Deus desde o período da Europa Romana. É um deus de origem céltica e é cultuado nos Pireneus

(Cordilheira entre a França e Espanha). O nome Arthur, Artus segundo Campbell, está relacionado a Artemis, Arcturus e todos ligados à divindade, o urso – divindade cultual mais antiga do mundo – por volta de 100.000 anos a.C. Quintino (2002) mostra que a associação ao urso está na capacidade de o animal renascer depois da hibernação. Isso foi associado, por povos primitivos, a poderes sobrenaturais. Uma deusa gaulesa chamada Artio foi retratada em uma peça de bronze diante de um enorme urso – a quem ela oferece frutas. Identificada pelos observadores gregos como a deusa Ártemis, Artio possuía um centro de adoração na cidade Suíça de Berna. A raiz indo-européia para urso é *ber*, Berna, portanto, é até hoje a cidade da deusa do urso, assim como Berlim, cujo brasão ostenta um urso rampante.

Alvarenga (1997, p.47-8) observa que Arthur, na mítica celta, é também conhecido como o grande senhor Arthós, ou seja, o Grande deus urso, e como tal, detentor do poder temporal. Enquanto servidor de Artemis, encontra-se em tempo ritualístico para aquisição do poder espiritual, representado pelas hierofanias do gamo e do javali, conquistando assim, o direito de estabelecer o *coniunctio* hierogâmico com a Grande Dama. Arthur, simbolizando o amante da Deusa, tem que resgatá-la para romper com o encantamento (o encantamento refere-se ao fato de que Guinevere, sendo raptada pelo Senhor do Castelo, fica enfeitiçada, juntamente com todo o reino). No entanto, ele não cumpre seu destino de amante e sim, o de rei, já que cabe a todo o rei, reinar, remetendo ao embate entre o dever imposto pela consciência coletiva de manter sua posição de rei ou de assumir seu papel de herói-amante – que é a luta travada durante as transformações do inconsciente. Arthur opta por ficar no coletivo, enviando em seu lugar, Lancelote. Arthur, portanto, de um lado, é um rei solar, dirigido pela dinâmica patriarcal e que delega a Lancelote, o resgate de sua própria *anima.* Por outro lado, ainda segundo Alvarenga (1997, p.50), Arthur "surge inicialmente como emergente arquetípico da passagem do patriarcado para a dinâmica do coração. Ao longo do processo de estruturação da consciência, retratado pela mítica, necessitaria deixar o padrão herói-dever para se tornar o

herói-amante.” A autora ainda mostra Arthur como um rei solar e no romance “Parsifal” ou “Galahad e o Rei Pescador”, emergem na lenda como figuras complementares, ou até mesmo como hipóstases do próprio Arthur.

Outro aspecto é a incursão de Arthur no submundo, quando ele sempre se envolve em roubos sagrados, numa verdadeira jornada ao Outro Mundo. Para isso, Arthur e seus cavaleiros precisam mergulhar profundamente nas águas do submundo ou ficarem presos por longos períodos de tempo lá embaixo – como mostra toda a mitologia celta. O mito do Rei Sol, na figura de Arthur, apresenta-se muito mais como um deus híbrido, na tentativa constante de diálogo com o feminino presente. Como exemplo, a estória de amor entre Arthur e Guinevere – que simboliza esse constante diálogo.

A estória de amor de Arthur e Guinevere

Essas estórias se assemelham às de Finn, sua esposa Grainne e seu sobrinho Diarmat.

Segundo Quintino (2002, p. 227), O nome Guinevere é uma latinização do nome galês Gwenwyfhar – que significa “o espírito branco”: *Gwen* = branco e *wyf* = espírito). Esse mesmo termo também é encontrado na Irlanda na figura de uma bela jovem chamada Findabair (*Finn* = branco, equivalente ao *gwen* do galês), filha da rainha Medb (ou Maeve). A rainha, disposta a matar o herói Cuchulainn, ofereceu sua filha em casamento ao cavaleiro que conseguisse derrotar o herói. Só que todos os pretendentes morreram nas mãos do herói. Findabair, sabendo que estava sendo prometida a um cavaleiro por dia, morreu de tristeza, mesmo porque soube que seu grande amor, Fraéch, havia sido morto. Nas lendas arturianas, Guinevere seria esse “espírito branco”, a representação para a Soberania da Terra, que todo grande rei deveria desposar. Quando Arthur se casa com Guinevere e os dois vivem bem por um tempo, a terra prospera e há fartura para todos. No entanto, quando ocorre a separação dos dois, simultaneamente ocorre a fome imediata e miséria para o povo. Guinevere se revela estéril e, além disso, passa a ter um relacionamento amoroso com o mais fiel dos cavaleiros de

Arthur, Lancelote. Desesperado, Arthur parte em busca da cura – que assume a forma do Santo Graal – o cálice ou caldeirão da fartura das antigas lendas celtas, visto que os reis celtas sabiam que deviam ser sempre íntegros físico, mental e moralmente. Aquele que é ferido fisicamente ou moralmente é obrigado a deixar seu posto. O que é importante salientar é que, para o povo celta, o crescimento do ser humano se dá pela união dos opostos. No caso do casamento de Arthur, somente a união entre o seu dever de rei e o chamado de seu coração é que poderiam salvar o reino. Arthur fica preso ao dever, delega a busca pelo Santo Graal a seus cavaleiros e, assim, perde-se no caminho para o encontro com ele mesmo. Na alquimia, a união do branco (estágio *albedo*) com o vermelho (estágio *rubedo*) conduz ao casamento alquímico: a rainha branca da compreensão com o vermelho-sangue do rei – a ação. Para que essa união ocorra, é necessário passar pelo caminho do amarelecimento (o amarelo do ouro alquímico: a união do mercúrio, imaginação, com o enxofre, ação). Para Hillman (1989b) o amarelecimento é um processo de transição. Significa reflexão, ou seja, sair do estágio da imaginação branca por meio da ação sulfúrica do enxofre e ir rumo ao vermelho-ação. Para Jung, esse caminho caracteriza o processo de individuação do ser humano. No caso de Arthur e Guinevere, Arthur não incorpora o branco da compreensão de Guinevere, agindo sem passar pelo estágio de reflexão do amarelo. Ela, por sua vez, com seu excesso de subjetividade, fica na *albedo*, não enxergando o outro à sua volta, parecendo viver à parte da realidade de Arthur, não tomando nenhuma atitude em busca de uma mudança interior.

O momento em que Arthur celebra mais verdadeiramente seu casamento com a Terra é no seu ritual de iniciação quando ele fecunda a terra, ou mais precisamente, sua meia-irmã, Morgana. Nos romances medievais, Arthur representa o Grande Rei. Na tradição celta, o rei devia se casar com a Soberania, pois somente assim, a Terra Viva frutificaria e prosperaria. Segundo Barros (1994, p.64), na sociedade celta, cabia ao rei cumprir a justiça, proteger os fracos e respeitar as mulheres. Portanto, Arthur casa com a Deusa da Terra. Então, seu reino prospera.

A ruína começa com a separação entre o Rei e a Soberania, trazendo fome e miséria para o reino. Desesperado, Arthur parte em busca da cura – que assume a forma do Graal – o cálice ou caldeirão da fartura das antigas lendas celtas. Os reis celtas que conquistaram a Soberania e souberam mantê-la foram capazes de manter seu poder. Mas, sabiam que deveriam ser sempre íntegros físico, mental e moralmente. Por exemplo, Nuada – rei dos Tuathá Dé Danann renunciou quando teve sua mão decepada; Bress foi deposto por ser mortalmente fraco. A figura do rei sacrificial – que abandona seu posto e por vezes, a vida, em nome de seu povo, é um elemento fundamental no pensamento celta. Mas a tradição galesa atribui três esposas a Arthur, segundo Squire (2003): cada uma delas chamada Gwinhwyvar (Guinevere). Esse arranjo peculiar deve-se ao amor celta pelas tríades e pode-se compará-lo às três Etains que passam pela estória mítico-heróica de Eochaid Airem, Etain e Mider. Dessas três, além da filha de Ogyrvran, uma foi filha de Gwyrd Gwent – de quem nada se sabe; outra foi filha de Gwyrthur ap Greidawl – o mesmo Victor filho de Scorccher, com quem Gwyn filho de Nudd, no antigo mito, travou uma batalha perpétua pela posse de Creudiylad, filha de Lludd. Essa mesma luta entre os poderes da luz e das trevas é travada no ciclo arturiano. O rei das trevas é chamado Melwas – que rapta Guinevere para seu palácio em Avilion. Mas, Arthur o persegue (tal como Eochaid Airem). No final, Guinevere é devolvida a Arthur. Na mais antiga tradição divulgada, o rival de Arthur é Medrawt. Squire (2003) menciona que o estudioso em mitologia celta, professor Rhys, traça um paralelo entre a lenda britânica de Arthur, Guinevere e Medrawt e a estória gaélica de Airem, Etain e Mider: Airem, como Arthur = *lavrador*, o instituidor divino da agricultura; Etain = *ser brilhante* (paralelo a Guinevere); Mider e Medrawt – ambos procedentes da mesma raiz = *bater*, literal ou metaforicamente, com a mente, no sentido de chegar a uma decisão.

Nos romances de Mallory (1485/1906), a posição de Medrawt é tomada por Lancelote – uma provável adaptação dos normandos. No entanto, a estória que torna Arthur rival de Medrawt é

preservada no relato de como Mordred teria desposado Guinevere à força – como parte da rebelião que ele fez contra seu rei e tio. As tríades nos contam como Arthur e Medrawt atacavam as cortes um do outro durante a ausência do dono. Medrawt foi para Kelliwic, na Cornualha e insultou a rainha. Para vingar-se, Arthur foi à côrte de Medrawt e matou homens e animais. Sua luta só teve fim com a Batalha de Camlan. Detalhes desse combate: a tradição conta como Arthur e seu adversário dividiram suas forças três vezes durante a luta – o que tornou isso conhecido como "Uma das Três Batalhas Frívolas da Britânia". A idéia de fazê-lo assim era uma das Três Resoluções Criminais da Britânia. Só quatro sobreviveram à rixa: um por ser tão feio que todos o evitavam; outro por ser tão belo que o tomavam por um anjo; outro cuja grande força ninguém podia resistir; e o próprio Arthur – que após vingar a morte de Gwalchmei em Medrawt foi para a ilha de Avalon para curar-se dos seus ferimentos.

6.0 MITEMAS RECORRENTES

a) O mitema da luta entre trevas e luz.

Configurando o mito da luta entre trevas e luz, Alvarenga (1997) apresenta a luta do branco versus o vermelho, representando os opostos - assim como o próprio Merlin – em busca de conjunção ou do *coniunctio*. Na alquimia, o vermelho é o símbolo do noivo e o branco, da noiva, de cujo casamento surgiria o filho do novo tempo – como foi citado no casamento de Arthur e Guinevere. Ao mesmo tempo, esse mitema pode ser oriundo do mito dos irmãos gêmeos, que é apresentado por Squire (2003, p. 306), sob o nome de Balin e Balan.

Balan ou Brân, rei do submundo, travou uma luta com seu irmão Balin – o deus do sol e da saúde, Bellinus, configurando a oposição trevas versus luz. Eles conquistaram e foram conquistados. Squire conta que, na História de Geoffrey of Monmouth, Balin assumiu a coroa da Bretanha com os domínios de Loegria, Kambria e Cornualha porque segundo as leis troianas, o direito de herança caberia a ele por ser o filho mais velho. Balan, por ser o irmão

mais novo, ganhou a Nortúmbria e foi convencido a aliar-se ao rei dos noruegueses e atacar Balin. Nessa batalha, Balin saiu vencedor e Balan fugiu para a Gália, onde se casou com a filha do Duque dos Allobroges e, com a morte deste, ficou como sucessor do trono. Com um novo exército à sua disposição, Balan voltou a invadir a Britânia. Quando os dois reis se encontraram cara a cara para a batalha, a mãe deles, Conwenna, apareceu e conseguiu reconciliá-los. Então, os dois irmãos, juntos, realizaram uma expedição até a Gália. Conquistaram os reis dos francos e depois entraram na Itália em direção à Roma, destruindo aldeias e cidades. Temerosos, os cônsules romanos, Gábio e Pórsena levaram a eles presentes de ouro e prata e a promessa de um tribunal anual desde que os irmãos retirassem seus exércitos em direção à Germânia e começassem a devastá-la. No entanto, os romanos decidiram apoiar os germânicos. Com isso, os irmãos voltaram para Roma e conseguiram tomá-la. Balan ficou na Itália – onde exerceu uma forte tirania contra o povo – o que nos faz acreditar que Balan era o mesmo Breno famoso, um bretão, que saqueou Roma em 390 a.C. Balin, por sua vez, retornou à Inglaterra. Chegando lá, construiu um maravilhoso portão de estrutura fenomenal em Trinovatum (Londres) à margem do rio Tâmisa – que até hoje é chamado de Billingsgate – em sua homenagem. Sobre esse portão, Balin construiu uma torre altíssima e abaixo dela, um ancoradouro para navios. Com sua morte, seu corpo foi cremado e as cinzas depositadas numa urna de ouro no topo da torre.

Em *Le Morte D´Arthur*, de Mallory (1485/1906), Balin e Balan travaram um duelo até a morte. Balin chegou à corte de Arthur em trajes muito pobres. Portanto, ninguém deu a ele, se quer algum valor. Mallory (1485/1906, p. 47) conta que há cerca de um ano ele havia ficado prisioneiro junto com Arthur por ter matado um cavaleiro que era primo de Arthur. Por ter sido considerado um bom cavaleiro pelos barões da época, Balin acabou sendo libertado.

Em uma de suas aventuras, Balin matou o filho do rei da Irlanda, Lanceors – ou o seu próprio irmão, Balan (Bors). Quando Lanceors morreu, chegou uma dama que chorou perante seu

corpo e acabou se matando junto ao corpo do amado. Balin ficou sentido pela atitude da dama e por ter matado o grande amor dela – já que parecia que havia grande amor entre ambos. Esse feito também acabou depondo contra a corte de Arthur. Balin voltou para a floresta e deparou-se com seu irmão Balan – quando os dois prometeram ajudarem-se mutuamente.

Nessa aventura, Merlin apareceu e disse a Balin que o mesmo havia cometido um grave erro ao não salvar a dama da morte. Assim sendo, Merlin disse que ele deveria lutar uma batalha das mais doloridas com um grande rei. Esse rei ficaria ferido por muitos anos. Além de três reinos que ficariam em grande pobreza por doze anos. Assim, ocorreu que Balin lutou com Pellinore (também rei do submundo e, provavelmente, o pai de Perceval no ciclo arturiano), deixando-o gravemente ferido. Segundo as profecias de Merlin, Pellinore ficaria ferido até que Galahad trouxesse o Santo Graal e o Sangue de Cristo para curá-lo. Balin partiu, e ao voltar não encontrou ninguém das duas cidades. Estavam todos mortos. Então, ele partiu para uma nova aventura. Encontrou um cavaleiro na floresta que queria se matar por causa de uma dama. Balin tirou a arma desse cavaleiro e prometeu encontrar a dama para ele, dirigindo-se ao castelo do Duque Hermel. Encontrou-a embaixo de uma árvore de louro, vestida com tecido de seda antigo e um cavaleiro em seus braços. Balin contou ao cavaleiro Garnish o que viu, de modo que ele soubesse da falsidade da dama e deixasse de lado o seu amor. Garnish pode ser Anguish, ou seja, Angústia, o rei da Escócia ou da Irlanda, de acordo com Squire (2003, p.284). Continuando sua aventura, Balin dirigiu-se a um castelo e, nesse caminho, encontrou um velho que disse que ele não deveria transpor os portões do castelo. O velho desapareceu e Balin ouviu um som (vindo de um chifre) que anunciaria a morte da besta, ou melhor, a morte do próprio Balin. Centenas de mulheres e cavaleiros o recepcionaram alegremente. No entanto, a rainha do castelo disse a ele que para poder passar, ele teria que lutar com um cavaleiro que possuía uma ilha. Um cavaleiro ofereceu a ele um outro escudo. Balin tirou o seu e colocou o outro. Uma dama, no entanto, o advertiu do perigo. Balin então,

viu um cavaleiro vestindo vermelho e seu cavalo também envolto em vermelho. Ambos travaram uma luta tal, que o local todo onde eles se encontraram ficou completamente vermelho. Então, Balin perguntou ao cavaleiro qual era seu nome e este lhe disse: "Balan." Então, a dama da torre chegou e os irmãos pediram a ela que fossem enterrados juntos em uma só tumba. Além disso, um padre foi trazido para abençoá-los. Uma menção foi colocada na tumba de como Balan matou seu irmão, mas o nome de Balin, a dama não conheceu.

Fazendo uma breve leitura simbólica, nota-se que até então, Balin não consegue nenhum diálogo com o feminino, já que não consegue salvar a vida de nenhuma dama que aparece em suas aventuras. Lembro que Balin adquire sua espada por meio de uma falsa dama do lago que teve seu irmão morto por ele. Quando a dama aparece, ela desafia os cavaleiros do rei Arthur a tirarem a espada de sua bainha. Ninguém consegue, nem mesmo Arthur. O feito só é conseguido por Balin que não devolve a espada para a dama e esta, por sua vez, já o previne que ele seria morto por essa espada. A verdadeira Dama do Lago aparece na corte de Arthur e diz que quer a cabeça de Balin ou da dama que deu-lhe a falsa espada. Balin a ouve e, com um golpe certeiro, corta sua cabeça. Arthur fica indignado pela atitude de Balin, já que tal atitude envergonha a corte de Arthur e este o expulsa. Balin passa, então a ter duas espadas e fica conhecido como "o cavaleiro das duas espadas".

Portanto, Balin adquire a espada à força e ainda mata o símbolo do feminino – a Dama do Lago. Até em sua morte, a dama da torre não reconhece o nome de Balin e assim, ele é enterrado tendo seu nome desconhecido pela dama.

b) O mitema do submundo: o Outro Mundo na cultura celta

Para falar do mitema do submundo, reporto-me à cultura celta. Quanto à localidade, o Outro Mundo está ligado ao Norte e Oeste selvagens e remotos e com as ilhas ainda mais remotas e selvagens, incluindo, sobretudo, a Irlanda. Em Squire (2003, p.113), o submundo é relatado

de duas maneiras. Na mitologia celta, quando os mortais venceram os deuses, ou seja, quando os Tuathá foram expulsos por Milé e seus guerreiros, eles tiveram que procurar novos lares. Só que o povo estava dividido, sendo que parte resolveu buscar refúgio num paraíso além-mar, numa impenetrável ilha do oeste, conhecida como Avilion. Squire (2003, p.113) cita um poema de Tennyson que descreve Avilion:

> [...] ilha-vale de Avilion;
> onde não cai granizo, chuva ou qualquer neve,
> nem o vento nunca sopra uivante; mas ela
> repousa sobre campinas profundas, feliz, pródiga em pomares
> relvados e vales frondosos coroados com o mar do verão.

Esse Outro Mundo é descrito pelos bretões de Gales, como *Gwyn* ou *Gwynwas*; pelos bretões da Cornualha, de *Melwas* e pelos bretões de Somerset, de *Avallon* ou *Avallach*. Ainda sob esse último título, é chamada *Ynys Avallon*, "Ilha de Avallon ou Avilion". Posteriormente é que o local foi chamado de Glastonbury ou "Ilha das Maçãs", no sul da Inglaterra – cujo local existe no mapa até hoje. Dizia-se que ficava na "Terra do Verão": uma terra de prazer perpétuo e festejos, ainda descrita como: A Velha Planície (Sem Mag); o Templo do Sol; a Terra da Promissão (Tir Tairngiré; A Planície da Felicidade (Mag Mell); ou a Terra dos Vivos (Tir-nam-beo); Terra da Juventude (Tir-nan-ôg) ou Ilha de Breasal (Hy-Breasail). Hy-Breasail foi considerada repetidamente em mapas antigos como uma realidade. Alguns pioneiros nos mares ibéricos acharam que a haviam descoberto e chamaram a terra que encontraram de Brasil.

O Outro Mundo significa a morada dos deuses e deusas, um lugar geralmente alegre e de muita abundância. Os celtas não consideram céu e inferno. Quintino (2002) mostra que o universo celta é dividido em três Mundos: a Terra – este mundo ou o Mundo do Meio; o Mundo Superior – morada das forças criadoras e energias vitais da Natureza; e o Mundo

Inferior ou Outro Mundo – onde vivem os deuses e os ancestrais e de onde se adquire o conhecimento. Isso não significa uma separação física entre os Mundos. Ao contrário, as realidades se permeiam, sendo que o Outro Mundo identifica o interior – seja das colinas, do além-mar, da Terra, mais precisamente, o interior de cada um de nós, a nossa alma. Quanto ao nome de nosso país: Brasil. Será coincidência nosso nome? Afinal, porque dizem que não há pecado ao sul do Equador? Talvez porque os mitos, adquirindo outra roupagem no decorrer da civilização cristã, nos mostram esse paraíso visto simbolicamente como a terra do prazer onde tudo pode acontecer – a terra do samba e do carnaval, do prazer e do sexo. Na cultura celta, o Outro Mundo sugere um contato com nossa busca espiritual, e esse contato se dá pelo mergulho nas águas, nos rios, nas profundezas da terra – sendo a água, a fonte da vida e na cultura celta, a água é sagrada. Como já foi apontado anteriormente, segundo Squire (2003, p.52), o Outro Mundo ou Elísio celta, que fica embaixo da Terra, encontrando águas profundas, está ligado à vastidão, escuridão, nascimentos monstruosos, opondo-se à terra, ao céu e sol - sugerindo a idéia de equilíbrio: a luz e a escuridão, o simples e o profundo, o belo e o feio. Por assim ser, para equilíbrio das forças interiores, é necessário que o homem mergulhe nos seus mais profundos abismos. Nas lutas, os mortais eram instigados a participarem de disputas no Outro Mundo. Até mesmo havia casamentos entre seres de ambas as realidades. Enfatizando a importância da água nessa cultura, na tradição irlandesa, a fonte de conhecimento e inspiração é sempre uma nascente. Infelizmente, no Brasil, o desperdício de água é assustador em ambos os sentidos: de algo absurdo e no que se refere ao medo de enfrentar seus mais profundos sentimentos.

A segunda maneira de os celtas se referirem ao submundo é relacionando-os aos *sidh.* É que a outra parte do povo dos Tuathá se recusaram a ir para Avalon, pois acreditavam que suas novas residências tinham que ser descobertas. Então, Dagda, o novo rei do Elísio celta, começou a destinar um *síd*h para cada um que permanecesse na Irlanda. Segundo Squire

(2003, p.115), esses *sídhe* eram túmulos ou outeiros, com uma porta para um reino subterrâneo esplendoroso e de prazer inesgotáveis. Havia macieiras super carregadas, um porco vivo e outro já assado, além de muita cerveja. Segundo o autor, esses *sídhe* ainda podem ser visitados hoje em dia. Dagda, então, designou um *sídh* para cada deus. Assim sendo, os Tuathá ficaram todos alojados e receberam o nome pelo qual o campesinato os conhece até hoje: *Aes Sídhe*, ou "O Povo das Colinas", ou simplesmente, *Os Sídhe*. Dessa forma, seus habitantes, os deuses masculinos, são conhecidos como um *Fer-Sídhe*, ou seja, um "Homem da Colina"; as deusas, *Bean-Sídhe*, uma "Mulher da Colina".

A colina mais famosa fica próxima a Drogheda e todas ainda estão ligadas aos nomes dos Tuathá. Ao Norte do Rio Boyne ainda existem dezessete túmulos, muitos dos quais de considerável tamanho. O túmulo de *New Grange* tem aproximadamente 100 metros de diâmetro por vinte e cinco de altura e seu topo forma uma plataforma de 40 metros de comprimento. Segundo Squire (2003), a origem desses grandiosos monumentos é desconhecida, mas são geralmente atribuídos à raça que habitou a Irlanda antes dos celtas, provavelmente, os Parthlon. Alguns túmulos foram abertos e neles foram encontradas moedas romanas, colares de ouro, alfinetes de cobre e anéis e facas de ferro. Observa-se, portanto, a magnitude de tais túmulos, numa cultura estritamente feminina e que considera a morte enquanto transformação da alma.

Bradley (1985, p.136, vol. 1) cita o País do Verão, Avalon, como estando situado sob as águas e pântanos. Era cercado de lagos e pequenas ilhas, sendo que alguns lagos secavam ao sol, deixando as terras à mostra, próprias para o pasto. No entanto, Avalon era cercada pelas névoas "oculta de todos, menos dos fiéis." (p.136). Quando os monges cristãos faziam peregrinação ao mosteiro que chamavam de "Cidade de Vidro", Avalon era invisível a eles, "pois situava-se em algum mundo estranho do além". (p.136). Somente Viviane, a Sacerdotisa de Avalon, podia vê-lo. Avalon foi retirada do âmbito humano devido à rivalidade entre os

druidas e os cristãos, na época de Constantino, o imperador de Roma. Devido a isso, os druidas remanescentes "viviam e transmitiam sua sabedoria na ilha oculta". (p.137). Todos que lá viviam tinham o dom da música. Por exemplo, tocar harpa caracterizava a sensibilidade druídica. Quem quisesse chegar à ilha, somente poderia fazê-lo de barco, que era chamado, silenciosamente, por Viviane e, posteriormente por Morgana. O barco forrado num dos extremos em preto e prateado, deslizava tão silenciosamente sobre as águas que nem se ouvia o barulho dos remos. Conforme o barco cortava a névoa, a Sacerdotisa de Avalon ficava em pé, totalmente ereta, abria os braços acima da cabeça, com as palmas voltadas para o céu e inspirava profundamente, de modo que imediatamente a névoa baixava. Logo, era possível avistar o Monte Tor, em cujo alto ficava o famoso círculo de pedras que "brilhavam à luz do sol". (p.158). O bosque era repleto de macieiras e carvalhos. O povo que lá habitava, essencialmente mulheres, era principalmente moreno, do povo dos pictos, mas também havia mulheres altas e esguias, de cabelos louros ou avermelhados, além de uma ou outra com as marcas da descendência romana.Vestiam preto, com sobretúnicas de couro de gamo. Algumas delas possuíam uma lua crescente tatuada em azul entre as sobrancelhas. A comida típica era pão, mel e cerveja. Pela própria descrição mágica da Ilha, atravessar as brumas significava entrar em outra dimensão; entrar em contato com a própria alma. Ainda ressaltando as características femininas que a ilha apresenta, as tradições irlandesas a chamam de *Tír nam Ban,* ou "Terra das Mulheres", segundo Quintino (2002, p.228). São elas, as mulheres e sacerdotisas que levam Arthur para a Ilha em uma barca de vidro, onde ele seria também tratado por elas. Ainda no galês arcaico, *aballon* é "maçã", ou seja, o fruto da imortalidade. Segundo Barros (1994, p. 131), para os celtas, a maçã é o meio através do qual se ascende e se faz contato com o Outro Mundo. "A maçã apazigua a fome e a sede e faz parte de sua natureza ser um fruto dispensador da vida e da ciência. A maçã é um atributo exclusivo das mulheres celtas porque não são nunca os druidas que as dão aos humanos". (p.131).

Assim, Avalon só pode encerrar o mistério da morte de Arthur, atribuindo a ele a imortalidade: Arthur estaria pronto para voltar quando do chamado das terras britânicas. Enquanto isso, sua imortalidade repousa incólume na “Ilha das Mulheres”.

Quanto à Glastonbury, os mitos que envolvem esse local referem-se, especialmente a Gwyn ap Nudd, o Senhor da Caça Selvagem. De acordo com Quintino (2002, p.228), ainda hoje acredita-se que, ao se visitar Glastonbury em determinadas épocas do ano, pode-se abrir o portal que dá acesso ao Outro Mundo. No entanto, o mito mais conhecido está associado a José de Arimatéa, considerado um rico comerciante e que cedeu seu túmulo para o sepultamento de Cristo, teria levado para lá, o Santo Graal com o sangue do Cristo crucificado. O autor conta que depois de ter acolhido o sangue de Cristo num cálice, José de Arimatéa foi para a Inglaterra no ano 36 da Era Moderna. Ao chegar lá, depois de muito caminhar, chegou a Glastonbury Tor, o monte mais alto de uma região muito plana. Completamente exausto, Arimatéa fincou seu cajado no chão e adormeceu. Quando acordou, percebeu que seu cajado havia dado origem a várias raízes no solo, florescendo sob a forma de um pinheiro. Também dizia-se que esse pinheiro dava frutos duas vezes ao ano: na primavera e no solstício de inverno. Não se sabe como nem por quê, a árvore foi cortada por volta do ano de 1643 por um puritano. Curiosamente, Quintino (2002) conta que o monarca

da Inglaterra, líder da Igreja Anglicana, recebe anualmente, um ramo cortado de um pinheiro que se encontra em frente à Igreja de São João Batista, em Glastonbury – e que, provavelmente venha a descender do pinheiro original. Mais curioso ainda é que, o autor relata que Glastonbury já foi alvo de estudos místicos e radiestésicos e é considerado como o ponto de encontro das linhas telúricas que cortam a terra. Ainda hoje, muitos centros pagãos situam-se em pontos semelhantes, de onde podem ser sentidas as forças que emanam da terra. Além disso, em Glastonbury jorra uma nascente, conhecida como a "Fonte do Cálice". Para proteger o Graal, José de Arimatéa o enterrou no topo de Glastonbury Tor, de onde brota um olho d´água. Segundo a tradição, quem bebe dessa água tem juventude eterna. É ainda nesse local que foi erguida a primeira igreja em solo britânico, curiosamente dedicada a uma mulher: Nossa Senhora. Essa igreja é conhecida como Lady´s Abbot. Quintino ainda nos conta que nessa abadia, por volta do ano de 1191, monges cristãos afirmaram ter encontrado o túmulo de Arthur e Guinevere - o que vem a ser confirmado pelo historiador Geraldus Cambrensis. No ano de 1278 os ossos foram retirados e levados para uma urna, depositada no altar da abadia. No entanto, durante a Reforma Luterana, esses ossos teriam sido destruídos.

Hoje, Glastonbury situa-se no condado de Somerset, a Oeste da Inglaterra, na parte Sul e é um local que chama muita atenção pelas suas belezas naturais – como por exemplo, as quatro colinas ao redor da cidade, dentre elas, o Monte Tor – facilmente visto há milhas de distância. Esse Monte é coberto por uma torre de pedra – que parece ser o que restou da Capela de St. Michael. Na Idade Média, esse era o santo que protegia o povo dos espíritos demoníacos e suas influências, já que o local era conhecido como a morada dos deuses do submundo – *Annwn*. Segundo Geoffrey Ashe (apud Hampton, 2003), um estudioso em mitologia arturiana, e residente do local, "[...] a paisagem de Glastonbury é única e misteriosa, cuja essência é

difícil de ser abstraída. O encantamento das brumas e do pôr do sol transformam-na de um dia para outro. Por isso, seu segredo final permanece indefinível". [21]

Outro fato associado com Arthur é que sua espada, Excalibur, foi forjada por ferreiras da Ilha de Avalon e devolvida à Dama do Lago, nas águas de Glastonbury.

c) O mitema da reintegração: Merlin, Myrddin,Taliesin ou o Velho Sábio

De acordo com Alvarenga (1997, p. 76) esse tema fala do retorno À Idade do Ouro – e que se encontra citado em vários mitos de criação da humanidade. Por exemplo, no mito judaico, esse período foi vivenciado pelo paraíso. Na mítica grega, quando o mundo experimentou uma convivência pacífica entre deuses e homens, não havia ameaças de medo, castigo ou vergonha. No entanto, esse "paraíso" expresso pela mítica do Graal é muito mais que a convivência pacífica num mundo perfeito. É o confronto com a sombra, que segundo a autora, significa aceitar o desafio de mergulhar nas águas profundas para o despertar da consciência. É a reintegração do masculino com o feminino; do Rei com a Soberania; do branco com o vermelho. Segundo a autora, são as faces oprimidas do feminino durante a dinâmica patriarcal, que clamam pela sua integração na consciência.

Acredito que esse mitema possa incluir o tema da liberdade – que recai na atualização do feminino em sua plenitude, ou melhor, a busca da conciliação com o masculino. Como exemplo, o caso de amor entre Gawaine e a Bruxa Horrenda, Lady Ragnel - que só queria ser reconhecida enquanto mulher que possuía sua autonomia para agir. Por isso deixou em aberto a questão: O que uma mulher mais deseja de um homem? cuja resposta é "o que a mulher mais deseja é ter soberania sobre o homem.". É claro que, devemos entender o termo *soberania* não como uma autoridade sobre o homem, mas enquanto unidade, *coniunctio,* pois foi somente com a atitude cavalheiresca de Gawaine para com ela, é que o feitiço pôde ser

[21] "[…] the Glastonbury landscape is weird. Yet, the essence of its weirdness is hard to catch. The enchantments of mist and sunset transform it from one day to another, and its final secret remains elusive". Geoffrey Ashe (apud Hampton, 2003).

rompido e ela, então, transformou-se na mulher mais linda do reino. Foi necessário que Gawaine ouvisse o pedido da dama, de modo que ele delegasse a ela a responsabilidade sobre a vida dela, agindo de acordo com a vontade da dama. (Anexo A, 1.7).

Ao mesmo tempo, as referências a Merlin, do ciclo arturiano, começam no século VI. Taliesin foi um bardo nesse período. Existe, inclusive, o livro de Taliesin – atribuído a esse poeta no século VI. Por sua vez, Squire (2003) aponta Merlin como o Zeus do ciclo do Rei Arthur, sendo chamado de Myrddin – que nos romances franco-romanos passou a ser Merlin. O primeiro nome da Britânia, antes que fosse habitada, era Clã Myrddin, ou seja, O Cercado de Myrddin. Refere-se, provavelmente ao clã Morna, na época em que apareceram os fenianos. Segundo Squire (2003, p.172), esse clã lutou com seu rival, o Clã Baoisgne, comandado pelo pai de Finn, Cumhal. Os dois clãs acabaram travando uma batalha em Cnucha (hoje, Castleknock, perto de Dublin) na qual Goll, o chefe os Morna, matou Cumhal e o clã Baoisgne se dispersou. Contudo, a esposa de Cumhal teve um filho póstumo que teve de ser criado secretamente nas montanhas para ser protegido dos inimigos do pai. Nessa versão, o menino foi chamado de "o belo jovem" e passou a ser o famoso Finn, que comeu o salmão do conhecimento. O adjetivo *belo* parece percorrer a estória de Merlin. Quintino (2002, p.198) fala sobre o suposto nascimento de Merlin - que está relacionado à sua beleza, contando sobre sua mãe, Cerridwen.

Cerridwen, outra representação arquetípica da Grande Mãe, representa a anciã, sábia, a velha horrenda, mas que é a senhora da magia. Seu nome pode significar "O Grão Branco" ou "A Abençoada" ou "A Mulher encurvada". É uma tradição do País de Gales, vista como mulher do gigante Tegid Voel – "O Belo careca". Os dois têm dois filhos: a menina Creirwy – "A Querida", considerada a mulher mais bela do mundo - e um menino, Avagdu, o mais horroroso. Conseqüentemente, a menina era adorada por todos e o menino, completamente rejeitado. Temendo pelo isolamento do filho, Cerridwen decidiu torná-lo o homem mais sábio

do mundo. Para isso, preparou um Caldeirão de Inspiração e Sabedoria cuja poção daria ao seu filho, o resultado esperado. Os ingredientes foram escolhidos e fervidos no período de um ano e um dia - período que corresponde ao ciclo completo das estações do ano, ou seja, ao ciclo da Natureza. Logo, vivenciar esse ciclo corresponde a conhecer o ciclo da vida: nascimento, vida, morte e renascimento, ou seja, a eternidade - também expresso pelos festivais celtas. Aquele que ingerisse a tal poção, estaria adquirindo o "conhecimento dos mistérios do futuro do mundo", ou seja, a "Segunda Visão", conhecida como *Awen* ou Inspiração. Enquanto auxiliares, Cerridwen contava com Morda, um cego, cuja incumbência era manter o fogo aceso, e Gwion Bach, que deveria mexer a poção sem parar. Ocorreu que três gotas ferventes atingiram o dedo de Gwion que, imediatamente levou-o à boca para acalmar a dor. Ingerindo, portanto as três gotas mágicas, o garoto tornou-se o homem mais sábio do mundo, no lugar de Avagdu. Ao perceber o que acontecera, Cerridwen ficou desesperada, pois o período de um ano e um dia estava prestes a terminar. Frustrada e com raiva, descontou sua ira em Morda, batendo na cabeça dele diversas vezes, com uma tora de madeira até que um de seus olhos saltou de seu rosto. O garoto, por sua vez, disse que a culpa não era dele e ela passou a procurar desesperadamente por Gwion. A partir de então, ocorreu uma verdadeira caça desenfreada pela captura do jovem: ele, ao perceber a aproximação de Cerridwen, transformou-se em lebre; ela assumiu a forma de cão para correr atrás da lebre. Depois, transformou-se em peixe para não ser capturada. O cão, por sua vez, saltou no riacho e transformou-se em lontra. Gwion, de peixe transformou-se em pássaro e ela, em um falcão. Gwion, desesperado, mergulhou numa pilha de grãos de trigo, assumindo a forma de um deles. Finalmente, ela, transformada em galinha, engoliu-o e reassumiu sua forma humana. Como já apontado anteriormente, o alimento engolido gera nova vida. No entanto, o filho que nasceu, apesar de belo, era indesejado e Cerridwen decidiu matá-lo. Ela o envolveu numa sacola de couro e acabou lançando-o ao mar. A criança foi recolhida por um pescador que, ao

ver o rosto do garoto, ficou espantado com sua beleza e deu a ele o nome de "Rosto Radiante". Em galês, rosto é *Tal* e radiante é *Iesin*. Assim, nasceu o grande e primeiro bardo da Grã-Bretanha, Taliesin.

Merlin também ganha uma esposa cujos atributos lembram aqueles das consortes de Nuada e Llud. Ela era descrita como a filha única de Coel – o nome britânico do gaulês Camulus, deus da guerra e do céu. Chamava-se Elen Lwyddawg, ou seja, Líder das tropas. Sua memória ainda é preservada em Gales em nome de estradas antigas. Como esposa de Myrddin, ela parece ter fundado a cidade de Camarthen (Caer Myrddin), bem como a mais alta fortaleza em Arvon – que deve ter sido o sítio perto de Beddgelert, ainda chamado Dinas Emreys, a Cidade de Emrys, um dos epítetos de Myrddin.

Squire (2003) escreve que o Professor Rhys considera Merlin como tendo sido um deus especialmente venerado em Stonehenge - templo, descoberto e exposto ao sol, vento e chuva e que, segundo o professor, parece apropriado a um deus supremo da luz e do céu. De maneira semelhante, Geoffrey of Monmouth relata que as pedras que compõe o sítio foram erguidas por Merlin. Circundado, protegido e tornado esplêndido por sua atmosfera de luz viva, o Senhor do Céu desapareceu na direção oeste do mar, numa ilha ao largo da costa ou numa floresta escura. Quando o mito tornou-se fixado, selecionou-se a Ilha Bardsey ao largo do ponto extremo mais Ocidental de Caernarvonshire como sua última morada. Para lá ele foi com nove bardos assistentes, levando consigo os treze Tesouros da Britânia – desde então, perdido para os homens.

No ciclo arturiano, Merlin apaixona-se perdidamente pela Dama do Lago, Viviane ou Niniane ou Nimue. Em Mallory (1485/1906, p.90), Nimue, temendo Merlin por considerá-lo filho do demônio, aprisiona-o embaixo de uma grande pedra e lá, ele fica para toda a eternidade. Seu desaparecimento é rápido e sem maiores estórias. Já, no livro *As Brumas de Avalon*, Merlin morre nos braços de Nimue, a filha de Lancelote, e Elaine é candidata ao trono de Avalon. Ela

é enviada a Camelot por Viviane para seduzir Merlin e vingar a Deusa, pois é Merlin (ou Kevin, o bardo desfigurado) que leva o Santo Graal para Camelot, para as terras cristãs, longe de Avalon – onde Viviane acreditava que o cálice deveria ser enterrado. Além disso, Merlin acreditava que os tempos de Avalon tinham terminado, pois "o Nazareno conquistou e nós precisamos nos perder nas brumas além e além até que não sejamos mais que uma lenda". (Bradley, 1985, p.188). Assim sendo, Morgana, assumindo o lugar da Dama do Lago que já havia morrido, fica furiosa e ordena a Nimue que leve Merlin a Avalon, onde ele teria seu julgamento perante a Deusa. No entanto, Nimue apaixona-se perdidamente por Merlin e tudo que consegue fazer é levá-lo de volta a Avalon para ser submetido aos julgamentos da Deusa. Parecia que, definitivamente, o "feitiço havia virado contra o feiticeiro: "Nunca, nunca em todos os anos de reclusão ela suspeitara de ser capaz de tamanha paixão, tamanha fome; e sabia que seus encantamentos estavam aumentando estes sentimentos tanto nela como nele". (p. 177).

O momento de amor entre Merlin e Nimue é descrito poeticamente nas "Brumas de Avalon", da seguinte maneira:

> [...] e ela sentiu o mágico encantamento descer sobre ela no exato momento da lenta mudança, quando ele gritou e caiu pesadamente sobre seu corpo inerte, e ela sentiu o jato de sua semente dentro de si. Ele estava parado como a morte, e ela tremia, sentindo sua respiração carregada como que por exaustão. Não houve nada daquele prazer que ela ouvira falar, mas havia algo maior que prazer... um enorme triunfo. Porque o encantamento era pesado em torno deles e ela era dona de seu espírito, sua alma, sua essência. Ela sentiu nas mãos o esperma que se misturara com o sangue de sua virgindade, no exato momento da mudança da lua. Ela tomou a mistura nos dedos e marcou as sobrancelhas dele, e a este toque, o encantamento caiu sobre ele. (p. 185).

Morgana, mostrando seu lado destrutivo, na pessoa da Deusa vingadora, o Grande Corvo, ordena aos seus que levem Merlin para o bosque de carvalhos e lá, ele deveria ser morto com

um único golpe e enterrado embaixo do grande carvalho. Na frente do bardo, Morgana o condena:

> Eu o condeno a tudo esquecer, a renascer sem sacerdócio ou iluminação, que tudo que tiver feito em suas vidas passadas seja apagado e sua alma volte a ser daqueles que só viveram uma vez. Uma centena de vidas você voltará, harpista Kevin, sempre buscando a Deusa e nunca a encontrando. No entanto, no final, Kevin, outrora Merlin, eu lhe digo – se Ela o quiser, esteja bem certo de que Ela o encontrará outra vez. (p.189).

Merlin é morto com um só golpe. Mas, nesse exato momento, um raio cai do céu, diretamente sobre o carvalho, partindo-o em dois, identificando uma enorme fenda no carvalho sagrado, do céu até a terra. Merlin é enterrado dentro da fenda do carvalho. Nesse meio tempo, Nimue é encontrada "flutuando entre os juncos do lago". (p.191). Merlin, portanto, parte acompanhado de seu grande amor, cruzando os céus e as terras além da morte.

Mesmo sendo o representante do poder temporal, Merlin não consegue lidar com o único sentimento que vai além do tempo e espaço e das mais poderosas forças da natureza: o amor. Inteiramente envolvido por Nimue, ele fica totalmente impotente e cede perante a força poderosa do feminino que é exercida sobre ele. Na verdade, ele delega à sua *anima,* o poder de agir sobre ele. Seu poder termina quando ele é tomado pelo amor de uma donzela mortal. Desse modo, é ela quem traça a própria morte dele e dela. Assim, somente na morte, e morte por amor, com a qual Merlin não consegue lutar, é que ele se encontra, definitivamente, com sua *anima*. É quando o humano e o divino se unem em uma só alma.

Por outro lado, Merlin consegue agir muito bem enquanto intermediário entre o ego e o inconsciente coletivo. Segundo Aufranc (1986, p.130), Merlin representa o canal de comunicação entre o consciente e o inconsciente. Por isso, atua lado a lado com o rei. Como foi descrito anteriormente, o papel do druida, na sociedade celta, era aconselhar o rei, sendo que cabia a este agir de acordo com o conselho recebido. Não que o druida desse ordens ao rei, mas o rei jamais tomava uma atitude sem aconselhar-se com seu druida Portanto, o poder

espiritual e real andavam de mãos dadas. No ciclo arturiano, são apresentados, inicialmente, Merlin e Uther Pendragon. Merlin elimina o usurpador Vortigern em favor de Uther Pendragon, passando a ser a consciência do mesmo e, portanto, "símbolo da sociedade em sua totalidade". (Barros, 1994, p.67). Nesse papel, prepara a vinda do futuro rei da Bretanha. Com o nascimento de Arthur, pede como "dom" ao rei, a guarda e educação de Arthur e passa a ser seu conselheiro constante.

Quintino (2002, p.200) ressalta que a perseguição de Cerridwen a Gwion nada mais indica do que as transformações interiores num processo iniciático, ou seja, a relação entre mestre e aprendiz.Gwion não foi capaz de lidar com seus próprios poderes, ocasionando sua destruição. Por outro lado, Gwion, renascido do ventre da deusa que o destruiu, acabou sendo identificado na figura daquele que era o verdadeiro iniciado, ou seja, o que procurava transformar seu ego depois de deixar ser transformado pela deusa. Ocorre, portanto, a harmonia entre a Deusa e Taliesin. Ela, na sua forma humana, incorporando as duas outras características da Deusa Tríplice – a Donzela - mãe grávida, harmoniza-se com seu filho. Somente em tal harmonia é que Taliesin poderia tornar-se um verdadeiro bardo. Assim sendo, enquanto bardo e conselheiro, Merlin torna-se o personagem central do ciclo arturiano, configurando uma tentativa de totalidade, pois Merlin expressa a conjugação das polaridades. Por ser filho de uma deusa-humana, carrega em si, o terreno e o divino; por ser filho de um demônio, carrega o divino, mas na forma de um anti-Cristo. Alvarenga (1997, p.102) mostra que para conseguir a conjunção de opostos, o *coniunctio*, muitas vezes Merlin enlouquece, ou seja, por não aceitar os desvarios humanos, ele se refugia na floresta para meditar e não enlouquecer definitivamente. Mostra ainda que, pelo fato de a floresta ser o refúgio de Merlin, ele é encontrado freqüentemente meditando. É nesse local que surge uma fonte de águas cristalinas que cura o bardo da loucura. Alvarenga (1997) reforça que Merlin personifica a busca maior do encontro dessas polaridades. Ele é a busca da voz do coração, o representante

simbólico do *self*. Só que, para isso, Merlin também tem que se deparar com sua sombra, o seu demônio interno. Logo, Merlin teme o desenvolvimento que ele mesmo representa, já que é "ele a maior possibilidade de transformação do mundo e, ao mesmo tempo, o medo de que o desenvolvimento se faça". (Alvarenga, 1997, p.104). Quando se refugia na floresta, Merlin espera que o coletivo se transforme. Só que para isso, ele também precisa se transformar. Ilustrando essa posição, Merlin possui o duplo papel de individuar-se e, por meio de seu caminho de individuação, propor uma mudança coletiva. Acredito que é devido a essa missão grandiosa que Merlin torna-se o personagem central do ciclo arturiano, orientando o caminho da individuação de cada personagem do ciclo. Cabe a ele o papel de incentivar a busca pelo cálice, ou seja, de incentivar a busca pelo si-mesmo e de dar continência ao reino, enquanto a atualização do arquétipo do Velho Sábio. Parece-me que enquanto o Velho Sábio que acolhe o reino e seu povo, ele também lembra o mitema do continente, já que, na mitologia celta o que era mais importante era guardar o caldeirão da sabedoria e da abundância até que alguém de coração muito limpo pudesse desfrutar de seu conteúdo. Enquanto o próprio cálice, Merlin tenta acolher o reino e seu povo, sendo aquele que fornece contenção humana para os heróis. Merlin, também segundo Alvarenga (1997, p.104), é "um mestre do tempo", tendo o poder de saber do passado, prever o futuro que será criado e manipular ou direcionar o presente.

Tanto na versão de Mallory (1485/1906), *Le Morte d'Arthur*, como em Bradley (1985), *As brumas de Avalon*, Merlin aparece ligado a grandes pedras – o que o remete a Stonehenge: o alto, as pedras alimentadas pelo sol, o sol que ilumina o caminho de Arthur, sua consciência solar. Desse modo, parece que Merlin é a própria Terra, possuidor das forças da Natureza. Segundo Aufranc (1986, p.131), Merlin é o dragão. "Ele é o representante do inconsciente coletivo – de onde emana seus poderes, onde tudo é possível e todas as coisas encontram seus opostos". Como já foi visto, Merlin é Ambrosius – ou pelo menos um deles – e que mostra a Vortigern a razão da queda de seu castelo: a briga do dragão branco e vermelho embaixo do

castelo do rei. Ao mesmo tempo, Merlin também prediz que o novo rei da Bretanha seria aquele que tiraria, sem esforço, a espada da pedra. Sob sua orientação, esse novo rei fundaria uma nova Ordem de Cavalaria – Os cavaleiros da Távola Redonda – cujo objetivo seria reinar com justiça e buscar o cálice sagrado. Ainda nessa posição, Merlin é o conselheiro direto de Uther, pai de Arthur, e depois, do próprio Arthur. Nos tempos de Uther Pendragon, este não faz jus à espada *Excalibur,* entregue a ele por Merlin. Uther é tomado por seu ego inflado, querendo tudo: terras, poder, o reino, o castelo e Igraine – esposa do Duque da Cornualha. No filme, Uther crava a espada na pedra, mostrando com isso, que ninguém mais a possuiria. Enquanto "mestre do tempo" e com a dupla missão de individuar-se para transformar o coletivo, Merlin é a possibilidade de desenvolvimento do outro e, ao mesmo tempo, expressa o medo dessa transformação, ou seja, "o medo de que o desenvolvimento se faça". (Alvarenga, 1997, p.104).

Merlin, portanto, passa a orientar a consciência de Arthur e de todos os cavaleiros da Távola Redonda, configurando, portanto, o inconsciente coletivo em busca da voz do coração.

7.0 O MITO CANTANDO A CULTURA BRITÂNICA

7.1 O mito do Rei Sol e aspectos da arquitetura britânica: uma estrutura heróica?

> A geografia molda sua imagem de divindade. Aí, eles a projetam para fora e chamam-na de DEUS. (Campbell, 2002a, p. 107).

Começo minha análise, levantando a seguinte pergunta: a estrutura de sensibilidade heróica em alguns aspectos da cultura britânica teria mesmo, como símbolos a roda observatória do *London Eye*, a Torre de Londres e o Meridiano de Greenwich – como inicialmente me propus a analisar? Após olhar mais profundamente para o jorro de imagens que surgiam à minha

frente, instalou-se em mim uma grande dificuldade em separar, estritamente as estruturas de sensibilidade. Os símbolos que, inicialmente apresentavam-se como heróicos para mim, no decorrer de minha leitura descortinavam um enorme mosaico que se abria a caminho de uma estrutura de sensibilidade dramática. Portanto, apresento o mito do Rei Sol como passagem para essa última estrutura – tão complexa e intrigante.

As imagens que constroem a presença de uma estrutura de sensibilidade heróica apontam para a pregnância simbólica do mito solar do deus Lugh na mitologia celta, que parece reatualizado na própria arquitetura de Londres.

Na figura do mito do deus sol, na mitologia britânica, evidencia-se o deus híbrido Llud, (Lugh, na mitologia celta), sempre apresentado como filho de um deus sol e de uma deusa do submundo. Esse é um dos deuses que mais é associado a Arthur. Lugh acaba fornecendo seu nome à cidade de Londres – como foi visto na apresentação do mito do Rei Sol, apontando-o como o responsável mítico pela reconstrução de Londres. Como visto anteriormente, Lugh identifica a coragem, as grandes construções, a liderança, a soberania, unindo características necessárias a um rei perfeito.

Considerando a predominância do mito do Senex na cultura britânica no que diz respeito à hereditariedade, às virtudes, ao princípio da certeza e à autoridade dominante - o mito de Lugh parece remeter à dualidade do mito do Senex, discutido por Hillman (1998, p.25). Segundo o autor, o mito do Senex é o "Pai de tudo e a tudo consome [...] nada é dado e tudo pode ser transformado" - atribuindo a esse deus, uma visão psicodinâmica mercurial, segundo o autor. De um lado, é o construtor de cidades – assim como Lugh. De outro, seu temperamento é frio; frieza expressa como distância. "A preocupação com estrutura e abstração (profundidade) traz o princípio da ordem, quer seja através do tempo, da hierarquia ou das ciências e sistemas exatos". (p.27). O mito do Senex, na personificação do Deus Lugh, possui características múltiplas: é o deus do comércio, das viagens, inventor de todas as artes

e de todos os ofícios, que precisa estar em constante movimento para se renovar e não ser engolido pela sua própria rigidez, autoridade e tradicionalidade.

A ressonância desse mito na cultura britânica pareceu-me inicialmente presente em uma das mais recentes construções arquitetônicas no centro de Londres: *The British Airways London Eye* – a roda observatória localizada na parte Sul do Rio Tâmisa, oposto ao *Big Ben*.

O projeto nasceu em 1993, com o casal David Marks e Julia Barfield, que entrou em uma competição para desenhar o marco do milênio. Perderam, mas o sonho permaneceu. Em uma das entrevistas fornecidas,[22] Julia disse que eles "gostariam de criar algo que enaltecesse e que proporcionasse deleite."[23] O termo em inglês "elevar", "enaltecer" (indicador do adjetivo *uplifting)* sinaliza o imaginário heróico do casal, de modo que a estrutura idealizada deveria ter o objetivo de deleitar (*delight*) – sem qualquer intenção de questionamento. A estética da estrutura levaria o povo aos mais altos sonhos. Usando metaforicamente, as palavras de Bachelard (2001b, p.2), no que se refere ao valor da imagem, medida pela sua "auréola imaginária" seriam sonhos ou imagens estáveis, cortando as asas da imaginação?

[22] THE BRITISH (2004).
[23] THE BRITISH (2004). *"We wanted to create something uplifting – something that delight"*.

Com a divulgação da imprensa, o casal David e Julia obteve auxílio da *British Airways* e de acordo com entrevistas do casal, o projeto foi iniciado, com objetivo de "criar um novo modo emocionante de ver e entender uma das maiores cidades da terra."[24] Seria a maior roda de observação já construída e a única com estrutura cantiléver[25] do mundo – o que parece remeter a uma ostensiva preocupação de equilíbrio da construção. Também seria a maior estrutura suspensa em posição vertical em uma só operação." [26]

De fato, o *London Eye* ostenta, aproxima o indivíduo do céu, da luminosidade. Mas, ao mesmo tempo, havia algo que me intrigava, que me fazia imaginar aquele símbolo como representante, também de um duelo com as trevas, com as águas, levando-me a relacioná-lo ao mitema da luta entre trevas e luz. Pensei nos irmãos gêmeos Balin e Balan, personagens do ciclo arturiano, que conquistam e são conquistados; o primeiro sendo o deus do sol, o outro, o deus do submundo. Ao mesmo tempo, as imagens de luta misturavam-se com outras de intimidade, de profundidade, chamando-me para um movimento mais cíclico, conciliador, talvez, pois quando a roda descia, eu me sentia mergulhando nas águas do Tâmisa. Curiosamente, ao pesquisar sobre a construção desse "marco do milênio", observei outro detalhe do seu funcionamento: "o transporte de cada peça deveria ser ajustado para corresponder às ondas do Rio Tâmisa" [27] - já que a altura permitida para que uma peça passasse embaixo da ponte de Southwarkbridge era de 40 centímetros.

Percebo assim, que as imagens que desenham a construção da roda misturavam-se num cenário dramático de sensibilidade, pois o equilíbrio da construção estaria diretamente

[24] THE BRITISH (2004). " to create a new exciting way to understand one of the greatest cities on earth".
[25] Cantiléver refere-se ao tipo de uma viga em forma de balanço. Possui um único ponto de apoio em forma de um "A" e por isso, é chamada "A-frame".
[26] THE BRITISH (2004). "It would be the largest observation wheel ever built and the only cantilevered structure of its kind in the world. It would also be the largest structure ever hoisted into a vertical position in one operation".
[27] THE BRTISH (2004). "And transportation of the components would take on a scale reminiscent of pyramid building: delivery would have to be timed to co-ordinate with tides in the River Thames, so that large parts could be safely negotiated under London's bridges. Clearance under Southwark Bridge would be as little as 40 centimetres".

relacionado à sua posição vertical e a natureza devia ser considerada para o nascimento e desenvolvimento do mais novo filho que estava por nascer às margens do Tâmisa.

O *London Eye* foi aberto ao público em Março de 2000. Em 2006, viajei no meio do cenário britânico e abri-me ao lançamento de novas imagens – que apontavam para um curioso dinamismo. Para entender Londres, era realmente necessária uma viagem imaginária no *London Eye*. Arrebatada pela força de tais imagens, tento "devolver à imaginação seu papel de sedução", como diz Bachelard (2001b, p.3). De um lado, a dominante postural ascensional da estrutura heróica, dinamiza símbolos e imagens referentes à magnitude da estrutura e a idéia de sua construção, tais como a altura da roda –"um dos maiores centros de observação do mundo; a maior estrutura suspensa em posição vertical" – valorizando a verticalidade da obra e o que parece ser considerado o mais importante, "a maneira como o mundo vê Londres", [28] ou seja, um olhar também vertical, apontando para a imensidão. O próprio nome *The British Airways London Eye* parece reforçar a idéia de que o mundo agora pode ver Londres do alto: pelas asas da *British Airways*, e de que Londres também vê o mundo do alto, como se estivesse nas asas de um avião da *British Airways*. Durand (2001b, p.130), ao referir-se ao simbolismo da asa, diz que: "O desejo da verticalidade e da sua realização até o ponto mais alto implica a crença na sua realização ao mesmo tempo que a extrema facilidade das justificações e das racionalizações." O vôo britânico parece querer superar seus mais altos limites, dando-nos a impressão de um movimento libertador do filho americano – os Estados Unidos – que acabam por destronar o pai inglês. Isso pode apontar para o fato de que o desejo de ascender é que realiza o sonho. Como bem reforça Bachelard (2001b, p.68) "A asa, atributo essencial da volatilidade, é marca ideal de perfeição em quase todos os seres" - o que me leva a observar o materialismo aéreo da imaginação do britânico. A força das asas da companhia aérea poderia "elevar e conduzir o que é pesado para as alturas onde habita a raça dos deuses." (p.68). O grande olho observador dava vida às asas.

[28] THE BRTISH (2004). "The British Airways London Eye is the way the world sees London".

A força simbólica dessa imagem parece imponentemente sustentar a soberania do Senex, defendendo suas fronteiras e impondo-se aos outros, sendo altivo e devorador. Como discute Hillman (1998, p.34) é o lado mercurial de Saturno, vivendo suas fantasias de onipotência. No caso do cenário britânico, mesmo tendo que ceder lugar ao filho pródigo – os EUA - olho mantém seu lugar no tempo e espaço, como se estivesse devorando o filho pródigo. Assim, pousa-se no "Olho de Deus" – o Deus da razão, que pode lembrar o mesmo olho que consta no Grande Selo dos Estados Unidos. Segundo Campbell (2002a, p.26), o olho que aparece no selo americano é o "Olho da Razão" – que rejeita qualquer revelação divina. O homem, portanto, somente compreende o mundo porque é dotado, acima de tudo, da razão, sendo ela o princípio básico da democracia que embasa os ideais americanos e ingleses: a democracia inglesa que finge abrir-se para o mundo, mas que no fundo enaltece sua superioridade pela sua mais recente construção arquitetônica. Nesse movimento simbólico, o "marco do milênio" é a porta para todos adentrarem a imensidão, cuja proteção está garantida no alto para quem "olha o mundo de cima" – a uma distância considerável das profundezas das águas.

Por outro lado, a roda gigante do *London Eye* – produto dessa obra heróica, aproximava-me, cada vez mais, de um dinamismo cíclico das imagens – apontando para a estrutura de sensibilidade dramática, descrita por Durand (2001a, p.323). Primeiramente, a concepção do projeto por um casal e não por um único arquiteto, configurando uma certa igualdade de direitos existente entre ambos os sexos – o que, por sua vez, era característica fundamental da sociedade celta. Lugh, então, mostra sua outra face, enquanto deus das viagens e dos roubos - considerando-se o roubo no submundo como um ato de coragem, de provação – que segundo Quintino (2002, p.103), refere-se a verdadeiros processos iniciáticos. O convite à "viagem" no magnífico *London Eye* (o cartaz que atrai os turistas diz "o vôo é de 30 minutos" [29]) , levava-me a uma verdadeira "viagem imaginária", como poeticamente descreve Bachelard (2001, p.4) - viagem essa que me conduzia ao drama do movimento do cenário britânico. O *British*

[29] A thirty-minute flight.

Airways London Eye é o corpo das asas. Sua vida é feita do movimento que o arrebata. A queda não é brusca, pois é sustentada pelo movimento rítmico das águas do Tâmisa. Acompanhando a imagem da concepção, a roda, segundo Durand (2001a), "sempre será símbolo da totalidade temporal e do recomeço". A roda é rítmica, repetitiva, assim como um carrossel – que tanto atrai as crianças pelo seu movimento de ir e vir, retornando ao lugar de origem. A repetição, característica da estrutura dramática, mantém o controle do tempo, do futuro que está por vir. Na mitologia celta, a roda do calendário é lunar, por mais que futuramente viesse adquirir um certo teor solar, pois era utilizada nos rituais dos fogos célticos. No entanto, vale lembrar, que o sol, nessa cultura, é feminino – enfatizando assim, a comunicação entre os contrários.

O olho, em outras roupagens na mitologia celta, era visto como o Olho de Balor. Relembrando, Balor era um Deus do mar profundo, e extremamente grande e deformado. Possuía dois olhos, sendo que um era venenoso e matava quem olhasse para ele, devendo assim estar sempre fechado. Como dádiva das feiticeiras, Balor só teve permissão de viver se mantivesse seu olho fechado".

A respeito da ligação de Lugh com Balor, este também era avô de Lugh e tentou matá-lo. Originalmente, os pais de Lugh eram Cían – também um deus do sol, e Ethiun, filha de Balor, o deus do mar profundo. Quando Lugh nasceu, ele escapou das garras de Balor e foi encontrado e criado por Mac Lír, outro deus do submundo, e Tailtiu, deusa ctônica. Ou seja, Lugh, mesmo sendo um deus solar, teve seu momento de iniciação enfrentando o submundo, Balor, além de ter tido uma criação voltada à Terra. Apresentava-se, portanto, como um deus híbrido, de múltiplas faces. Relembro, também, que Lugh matou seu avô, Balor, atirando uma flecha em seu olho.

As imagens que construo a partir desse olho parecem apontar para um olhar do alto que privilegia a luminosidade do Deus Lugh, valorizando o comércio da grande cidade britânica,

tornando-a "quase perfeita." Ao mesmo tempo, um olhar que teme a profundidade ao encontrar as águas, marcando a chegada dos visitantes, cujo movimento cíclico recria o tempo a cada volta efetuada. Um olhar que, castrador, morto pela luminosidade, pode marcar a cegueira britânica em meio ao *fog* londrino. Segundo Durand (2001a, p.94) em fantasias da imaginação, o inconsciente geralmente se apresenta como "tenebroso, vesgo ou cego". O outro olho aberto, luminoso, tenta prevalecer-se onipotente.

Nesse movimento de imagens, o "Olho de Londres", por mais que tenha sido construído sob uma ótica heróica, fornece à paisagem britânica matizes de uma estrutura de sensibilidade em constante movimento dramático. A água mística e o olho dramático assinalam o receio da queda num rio cujas águas puras podem apresentar-se como um "mergulho no inconsciente". Bachelard (1989, p.6) atribui à água límpida um alto grau de valor inconsciente. Envolvidos pela imaginação material da água, é possível reconhecermos "um tipo de intimidade"; "um tipo de destino"; "um tipo de destino que metamorfoseia incessantemente a substância do ser", já que "não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, porque, já em sua profundidade, o ser humano tem o destino da água que corre." [...]. "O ser voltado à água é um ser em vertigem". Segundo Smith (2005, p.29), "a água é a razão pela qual Londres existe". O Tâmisa é considerado "o rio da vida", pois é uma junção de vários rios. Posiciona-se ao sul da Inglaterra, ligando Londres ao mar. É um rio enorme, com aproximadamente 346 km. Nasce perto de uma aldeia – Kemble, na região de Cotswolds e deságua no Mar do Norte. Atravessa Oxford, Wallingford, Reading, Henley-on-Thames, Marlow, Maidenhead, Eton, Windsor e Londres. É nessa água, numa estrutura vertical perfeita, como se fosse o eixo do mundo, que a estrutura do *London Eye* está apoiada: a água corrente de um rio que passou por um severo processo de despoluição e assim, lá está mostrando as transformações do cenário urbano em suas margens, formando um mosaico de imagens em constante vertigem.

Tais imagens remetem-me a questionar a nova tentativa de subida do império inglês – que, na verdade, cede lugar ao próprio filho americano. As alturas impedem que se enxergue a profundidade das águas. Ao mesmo tempo, a imagem do *London Eye* reflete um chamado ao conhecimento da alma britânica – no entanto, um chamado sem muita profundidade – mantendo, talvez, a imponência e autoridade veiculadas pelo mito do Senex solar e Satúrnico.

Hoje, entendo a força de tais imagens em mim. Ao subir naquela roda gigante, percebi que era do alto que os ingleses queriam ver o mundo e também era de lá que Londres direcionava o mundo a olhá-la. O olhar é realmente vertiginoso às vezes, pois a sensação é de se chegar aos céus pelas asas da *British Airways* e, ao mesmo tempo, mergulhar nas águas do Tâmisa – ciclicamente. Talvez, esse movimento cíclico, representante de um processo de vida, morte e renascimento inovando-se a cada momento, seja indicador de reflexões a respeito de como essa cultura sobrevive e por onde é atacada. Afinal, não foi o *London Eye* o alvo do ataque de onze de setembro e sim, duas torres que se impunham verticalmente e majestosamente ao mundo, cuja queda foi fatal. A queda da roda, por sua vez, é minimizada pelas águas e pelo movimento cíclico. De um lado, o Senex mostra sua majestade, sua paternidade solar, seus limites que podem ser ultrapassados. Do outro, suas marcas, suas feridas não desaparecem. Para ele, o "frio é também vagaroso [...] vagarosidade e peso expressos nos humores da tristeza, depressão ou melancolia". Assim como ainda se vê a melancolia expressa na cidade londrina.

As águas do Tâmisa, também abrigam a estrutura do Big Ben, da Torre de Londres e do meridiano de Greenwich – que por sua vez, também apresentam o papel duplo do Senex.

O Big Ben é o relógio mais famoso do mundo, dado o seu tamanho e precisão, e é um dos mais importantes símbolos ingleses. Em forma de torre, localiza-se ao lado do parlamento inglês – onde políticos se reúnem. Foi construído em 1859, na gestão do Ministro de Obras Públicas, Benjamin Hall, que por ser muito alto, tinha o apelido de Big Ben.[30] A grande polêmica transcorre ao redor da discussão sobre o que é o Big Ben. Para alguns, é um famoso relógio. Para outros, o sino na torre.

Marcando o imaginário heróico, a estrutura verticalizante da torre valoriza sua ascensão e elevação, como discute Durand (2001a, p.126) - que relaciona a verticalidade à postura ereta do homem – cuja aprendizagem lhe é bastante custosa. Valorizar a ascensão faz com que a pessoa que a admira eleve seus olhos, dominando as alturas "para o deleite da visão". Segundo o autor, a preocupação central desse simbolismo recai, sobretudo, em "levantar uma escada contra o tempo e a morte". Tenta-se chegar ao céu, levantando a bandeira da imortalidade.

[30] WIKIPEDIA (2003).

Por outro lado, marcando o imaginário místico, o Big Ben também é visto enquanto sino, cuja característica primeira é o som e a percussão, produzidos pela lingüeta, incluída dentro do corpo do sino. Ouvir o forte som de suas badaladas parece remeter ao contato com o divino, pois o sino é característico de capelas, igrejas e grandes catedrais. Segundo Ferreira Santos (2005b, p.82), o ferreiro, aplicando suas técnicas antigas, escavava um buraco na terra a fim de obter o molde do sino. Nesse buraco despejava o bronze líquido. Depois de alguns meses, acolhido no ventre da terra, o sino era desenterrado e "tão logo acrescido de seu badalo, toca com a voz telúrica e rouca que desperta o ventre do templo do ser: seu próprio corpo". O sino anuncia um tempo não mais linear e controlado pela precisão do relógio, mas um tempo profundo que coloca o ser em contato com seus mais profundos mistérios.

Marcando o imaginário dramático, o relógio é o instrumento controlador do tempo: um tempo que identifica o aspecto frio e distante do Senex Satúrnico. A partir desse enfoque, o imaginário britânico é acentuado por seu aspecto de precisão, pela famosa "pontualidade britânica" – medida por um objeto, seja ele de corda, digital ou pêndulo, controlador do humano e inevitavelmente decorando os lares ingleses e os pulsos dos transeuntes – que ao passarem pelo tão respeitado símbolo inglês, não evitam certificarem-se de que seus relógios menores estejam precisamente acertados de acordo com o Grande Pai. Também os meios de transporte caracterizam-se por marcar horários absurdos para um turista brasileiro, por exemplo. Um trem pode partir pontualmente às 15 horas e 32 minutos – o que jamais encontramos em nosso país. Seria esse um aspecto indicativo de que, na nossa cultura o brasileiro está "sempre correndo atrás do tempo?" E de que o tempo é sinônimo de ancestralidade, na cultura britânica?

Chegando do outro lado mais distante do rio, a cidade de Greenwich: o centro organizador do tempo e espaço.

Marcando a conquista de territórios, ao chegar a Greenwich, deparamo-nos com um enorme navio britânico, relíquia das antigas expedições inglesas. Próximo ao navio, o *National Maritime Musem,* o centro histórico de navegação que foi aberto ao público em abril de 1937, pelo rei George VI. Lá, é possível encontrar miniaturas de caravelas, navios, as primeiras bússolas, astrolábios, documentos de orientação e demonstradores de maremotos e furacões. Ampliando o panorama desse museu marítimo, o *Royal Observatory* - lar do Tempo Preciso de Greenwich (Greenwich Mean Time) e da Linha do Meridiano Principal (Prime Meridian Line). Foi fundado por Charles II em 1675 e por decreto internacional, é oficialmente considerado o ponto inicial para cada dia, ano e milênio – quando da badalada da meia-noite (GMT - Greenwich Meridian Time)[31]. O observatório foi fundado para incrementar a navegação marítima e para que fosse encontrado um local que marcasse a longitude exata do leste e oeste, enquanto no mar e longe de terra à vista, por meio da astronomia. Isso era extremamente necessário para a medida precisa do tempo – fato que tornou o observatório famoso no século XIX. Conta-se ainda que, em 1707, um desastre marítimo matou por volta

[31] THE NATIONAL (2005).

de 2000 pessoas – o que causou protestos para uma maior segurança no mar. Por causa disso, o Parlamento ofereceu cerca de 20,000 libras (o que hoje corresponderia a dois milhões de libras, aproximadamente) para quem resolvesse o problema da longitude no mar. Depois de 60 anos, o prêmio foi dado a um carpinteiro de Yorkshire, John Harrison, que tornou-se relojoeiro. Junto com John Flamsteed, já apontado pelo Rei como o primeiro astrônomo real, o problema de tempo, espaço e astronomia havia sido resolvido. Relacionando a sociedade britânica ao tempo, discute-se: "Em casa ou no trabalho, em nossas vidas pessoais e na sociedade, temos feito com que os relógios coordenem e dêem sentido ao nosso mundo – desde relógios solares, de pulso a calendários e relógios grandes".[32]

Royal Observatory

[32] THE NATIONAL (2005): "At home and at work, in our personal lives and across societies, we have made timekeepers to coordinate and make sense of our world – from sundials and wristwatches to calendars and clocks".

The meridian line at night

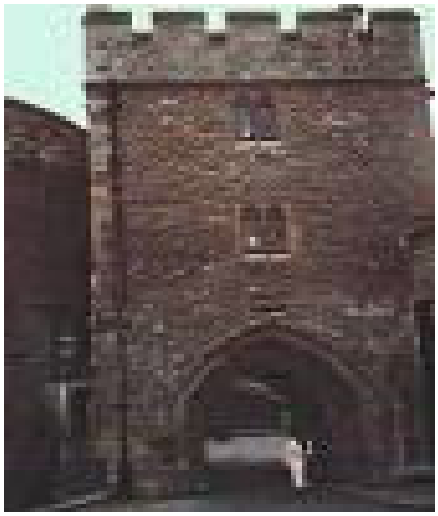
As imagens de um tempo centrado no relógio, remetem ao mito do Senex negativo, de acordo com Hillman (1998, p.33). É o Senex separado de seu aspecto Puer porque "perdeu sua criança" [...] está simplesmente morto em meio a seu brilho, pois o significado não pode ser sustentado apenas pela estrutura e pela ordem". O tempo é experiência, "testemunha da verdade". O Senex tenta ganhar a perfeição através do tempo, na tentativa de mostrar que o velho também sabe lidar com a nova era tecnológica – o que me remete à simbologia do relógio, em Durand (2001a, p.284) – que aponta-o como símbolo cíclico e, portanto, caracterizador da estrutura dramática de sensibilidade. Assim como o calendário anual, o relógio pode apresentar-se como "uma projeção espacial do tempo, uma dominação determinista e tranqüilizadora das caprichosas fatalidades do devir". É como se o tempo,

cíclico por si só, estivesse controlando as ambivalências, e, portanto, manifestando o final da hora e recomeço da próxima.

A Torre de Londres, por sua vez, também apresenta a dualidade do Senex, marcando o imaginário heróico e, curiosamente, também o místico.

A construção da Torre de Londres foi iniciada em 1078, às margens do rio Tâmisa, por Guilherme, o Conquistador. Inicialmente, era uma fortificação, nos limites da cidade romana e rodeava a Torre Branca – que foi a primeira torre a ser construída. Hoje, é constituída por 20 torres, sendo as mais famosas a Torre Branca e a Sangrenta.

Torre Branca



Torre Vermelha

A tentativa de integração das forças do bem e do mal, de masculino e feminino aparece no relato dessas duas torres, marcando, a meu ver, um mitema que canta a dualidade do mito do Senex . Hillman (1998, p.34) aponta que a dualidade do Senex está no eterno problema de transformar o velho conhecimento em sabedoria. – ou seja, o Velho Rei, onipotente, defendendo suas fronteiras demarcadas pelo Velho Rei sábio.

Mostrando a presença do Velho Rei onipotente na mitologia britânica, Vortigern tenta construir um castelo, mas toda vez que o castelo é erguido, cai minutos depois, devido à luta

dos dragões branco e vermelho embaixo das terras do castelo. O confronto dos opostos já aparece nas bases da construção da Torre. Na História, o rei Guilherme, o Conquistador, inicia a construção da Torre após ter conseguido consideráveis mudanças na economia do país. Provavelmente, constrói a Torre Branca, com o intuito de fortificar a cidade – sendo que a Torre seria mais um local para vigia e observação, assegurando a defesa da cidade.

A Torre Vermelha (também chamada de "Torre Maldita" ou "Torre Sangrenta" - The Bloody Tower) é a mais mencionada na história, talvez por designar muitas lutas e mortes que lá ocorreram e por marcar o sangue da batalha e da guerra. A Torre serviu de prisão e em 1483 os filhos do Rei Eduardo IV foram ali assassinados. Alguns séculos depois, os esqueletos de duas crianças pequenas foram encontrados embaixo da Torre Branca, supostamente, os corpos dos príncipes. No "Portão dos Traidores", construído na muralha sul da Torre, existe uma escada que conduz ao Rio Tâmisa. Vários prisioneiros, como a Rainha Isabel I (ou Elizabeth I, filha de Henrique VIII) foram encarcerados e outros, assassinados na Torre. Por exemplo, Ana Bolena, esposa de Henrique VIII foi assassinada e decaptada na Torre Verde em 1536. Seis anos depois, o mesmo ocorreu com sua outra esposa, Catarina Howard.

Caminhar pela Torre de Londres é como fazer uma viagem alquímica – principalmente nas torres Branca e Vermelha - que apontavam-me, nitidamente, uma pequena amostra do mitema da luta entre trevas e luz. A respeito da união do branco com o vermelho na mitologia arturiana, Alvarenga (1997, p.94) descreve os dragões branco e vermelho como representando os opostos na tentativa de conjunção, assim como Merlin em sua tentativa de reconhecer seu profundo amor pela Dama do Lago. Na alquimia, o vermelho é o símbolo do noivo e o branco, da noiva – de cuja união nasce o Grande Rei – anunciador de um novo tempo. A união do branco (estágio *albedo*) com o vermelho (estágio *rubedo*) conduz ao casamento alquímico: a rainha branca da compreensão com o vermelho-sangue do rei – a ação. Para que essa união ocorra, é necessário passar pelo caminho do amarelecimento (o amarelo do ouro

alquímico: a união do mercúrio – imaginação - com o enxofre – ação). Para Hillman (1989), o amarelecimento é um processo de transição. Significa reflexão, ou seja, sair do estágio da imaginação branca por meio da ação sulfúrica do enxofre e ir rumo ao vermelho-ação. Para Jung, esse caminho caracteriza o processo de individuação do ser humano.

No ciclo arturiano, a união do branco com o vermelho também remete ao casamento de Arthur com Guinevere: somente a união entre o seu dever de rei e o chamado de seu coração é que poderia salvar o reino.

A Torre de Londres, embora altiva, apontando para um movimento ascensional com sua estrutura verticalizante, também traz consigo imagens de uma estrutura dramática de sensibilidade, indicando o mitema do rei eterno, na mitologia celta. O deus gaélico Finn, famoso por sua generosidade e capacidade de liderança, não é tido como morto, mas estaria aguardando o momento de retornar sempre que as terras da Irlanda precisassem dele. Como Arthur se relaciona a esse ciclo, da mesma maneira, aguarda no mundo dos mortos o chamado das terras britânicas para voltar. Como foi apontado na apresentação dos mitemas, o tema se repete na lenda galesa de Bran, o Abençoado, que pede para sepultarem sua cabeça para sempre, levando o grupo a um monte às margens do Rio Tamisa, dizendo que aquele era o local onde sua cabeça deveria ser enterrada. O monte onde a cabeça de Bran foi sepultada é hoje a própria Torre de Londres. Quem a visita ouve que enquanto houver corvos, a Torre estará protegida. Para que esses corvos lá permaneçam, alguns deles têm suas asas cortadas enquanto outros são mantidos em gaiolas. Na verdade, pergunto-me: por que? Seria a força devoradora do mito de Senex, devorando qualquer tentativa de longos vôos? Seria o medo da transformação, a razão para que os corvos tenham suas asas cortadas? Curioso notar que *bran* em galês, é “corvo”. Na mitologia arturiana, Morgana (Morríghan, na mitologia celta) meia-irmã e amante de Arthur, em uma de suas faces, era a personificação do corvo negro da morte e guerra. Em Mallory (1485/1906), Morgana aparece na forma de corvo para anunciar a morte

e a guerra. Quintino (2002, p.95/118) aponta que outro nome para Morgana é Macha, que significa "corvo" e que se alimenta dos cadáveres dos guerreiros mortos em combate. Seu nome também refere-se às cabeças dos inimigos, lembrando que na mitologia celta, a cabeça era a morada da alma. O ato de recolher as cabeças era chamado "Colheita de Macha" e o nome dos pilares dos portões dessas torres onde as cabeças eram erguidas, chamava-se Mesred machae. Hoje, o local da lenda fica na Irlanda, no Condado de Aemagh, também conhecido como Forte de Navan. Lembro que Morríghan ou Macha representa a Soberania da Terra e a transformação que vem por meio da morte.

Hoje, transpostos às figuras dos pombos, enquanto houver pombos na frente do palácio de Buckingham, a rainha estará protegida. Os pombos são alimentados em praça pública e, em hipótese alguma, deve-se espantá-los. Proteger a rainha-mãe e as jóias da coroa, que são secretamente guardadas nos subterrâneo da Torre, parece manter uma tentativa de preservação da riqueza e do poder ancestral da Grande Mãe. No entanto, uma mãe a serviço da manutenção do patriarcado: forte, austera, que determina pelo menos *uma* passagem obrigatória de cada Primeiro-Ministro em sua sala.

Desse modo, a construção do *London Eye*, o Big Ben, o, Meridiano de Greenwich e a arquitetura da Torre intrigam os olhos de quem os visita. Beleza e medo? Amor e ódio? Guerra e paz? Num movimento dinâmico de imagens, essas construções colorem o cenário britânico, apresentando-o cada vez mais místico e dramático. São símbolos que envolvem o entorno britânico e nos levam a questionar o mundo imaginário do século XXI: o relógio que controla o tempo; o meridiano que controla o espaço e tempo, o patriarcado masculino em forma de mãe que tem o dever de estabelecer (ou restabelecer) a ordem; o "Olho de Londres" que tudo vê, como se fosse um apelo à reflexão: observar de cima, descer e quem sabe mergulhar nas águas para depois surgir renascido.

Londres sempre apresentou-se como centro de referência, tempo e espaço. Hoje, a referência não é mais um eixo vertical somente expresso pela Torre do Big Ben, ou pelo Meridiano de Greenwich, mas pelo *London Eye,* um olho, uma roda em movimento. Um olho que enxerga a vida, um corpo biológico, assim como o pássaro que dá vida às asas. A sensação de vertigem que o "vôo" no *London Eye* provoca é fabulosa porque não se tem a sensação da queda brusca – já que esta é amortizada pelo movimento das águas do rio. É diferente da Torre – onde se teme vertiginosamente a queda, pois cair da Torre é cair bruscamente. Talvez, até mesmo morrer. Na roda gigante do *London Eye,* o indivíduo se delicia, pois pode passear, comemorar datas festivas, pousar para fotos. O olho lá está para alegria de todos, em constante movimento cíclico, tentando dialogar com o movimento das águas. Parece, mesmo, muito inusitado ver que uma face do mundo britânico pode ser influenciada pelas forças da natureza (as águas do rio) – quando quem mais a controlou, até hoje, foi a Torre do Big Ben e a Torre de Londres. Talvez, a força do Senex – tradicional, poderoso e controlador – ainda tente manter sua posição de controle ao delegar às águas do Tâmisa, a responsabilidade de controle de uma obra tão inovadora. Seria uma reverência à natureza, uma volta à sociedade celta, já que para esta, a natureza era divina e sagrada? O símbolo da roda traz o constante movimento de um Senex rígido, controlador do tempo e, ao mesmo tempo, frívolo, distante. Os pequenos rios que hoje deram origem ao Tâmisa, não mais existem. Ficou somente o *Father Thames* (O "Pai Tâmisa") – como chama-o Smith (2004, p.29), marcando o imaginário inglês. A terra clamou por espaço, destituindo os filhos menores, mas mantendo a presença do Grande Pai. O rio, masculino, a terra e as águas, femininas, sustentam o marco do milênio – acentuando o drama do movimento que colore o cenário britânico.

Mergulhando mais profundamente na imaginação das águas, centro meu olhar nas imagens místicas que configuram o *underground* britânico.

7.2 O Mitema do submundo e o underground britânico: a estrutura mística

> Não se preocupe em entender. Viver ultrapassa todo o entendimento. (Clarice Lispector).

Configurando a estrutura de sensibilidade mística, exposta por Gilbert Durand (2001b), a geografia britânica apresenta-se especialmente pela sua relação com as águas – elemento de profundidade e que, segundo Bachelard (1989), caracteriza o mergulho no inconsciente. O autor aponta que cada elemento material sugere imagens poéticas cada vez mais profundas porque referem-se "ao fundo do ser." Desse modo, a forte relação sujeito e matéria suscita no sujeito, determinadas atitudes como modos de vestir, comer, beber e de relacionar-se com o entorno cultural. O entorno, por sua vez, também mostra sua alma – *anima mundi*. Por conta dessa forte relação – nomeada por Bachelard (1989) de "relação orgânica" – é que temos relações de sensibilidades das mais diversas. Começando pelas lendas arturianas, tudo o que acontecia no Outro Mundo necessitava de um mergulho na floresta ou nas águas profundas. As mais significativas lutas entre Arthur e seus inimigos eram realizadas no Outro Mundo – um lugar embaixo das águas, onde os deuses viviam. Comidas típicas: cerveja, mel e pão. Roupas: tipicamente escuras. As brumas – como uma forma de adentrar em outra dimensão; o lugar: uma terra distante chamada Avalon, ou a Terra Prometida ou Hy-Breasail. Segundo Squire (2003, p.221), geograficamente, as ilhas e penínsulas são os lares dos deuses do submundo. Possuem acesso difícil e são protegidas pelo mar turbulento e perigoso, às vezes se tornando invisíveis por nevoeiros. Segundo as leis humanas, os habitantes eram uma raça inferior e hostil que fornecia ao lugar uma aura de mistério e santidade, ou seja, o desconhecido para os humanos, encarado como terrível. Começo, então, analisando a topografia britânica.

Em termos geográficos, a Inglaterra é uma ilha. O Reino Unido abrange os países situados na ilha da Grã-Bretanha (Inglaterra, País de Gales e Escócia) e a Irlanda do Norte. É um dos Estados-Membros da União Européia e sua denominação própria é Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. O Reino Unido constitui a maior parte das Ilhas Britânicas. A maior das ilhas é a Grã-Bretanha, seguida da Irlanda do Norte e da República da Irlanda. A Escócia ocidental é margeada por uma grande cadeia de ilhas conhecida como Hébridas (Hybrid Isles) e a nordeste da Escócia encontram-se as ilhas Orçadas (Orkney) e as ilhas Shetland. Essas ilhas, juntamente com a Ilha de Wight, Anglesey e as Ilhas de Scilly, são administrativamente ligadas à ilha principal, mas a Ilha de Mann (Isle of Mann), no mar da

Irlanda e as Ilhas Normandas entre a Grã-Bretanha e a França, possuem governos autônomos e por isso, não pertencem ao Reino Unido. Toda a região da Grã-Bretanha é mesclada de influências da civilização celta, grega, romana clássica, além das regiões das atuais Noruega, Suécia, Finlândia e Alemanha. Segundo Quintino (2002, p.45), supostamente, o nome Bretanha tem a ver com o mito de origem. Refere-se ao povo de Nemed (que significa "sagrado") - um grupo de imigrantes que saíram da Cítia e desembarcaram na Irlanda, também levando seus parentes mais próximos. Esse povo é muito semelhante ao povo dos partholonianos pelo fato de poderem cultivar planícies e abrir lagos. Em uma das lutas contra seus inimigos, os fomorianos, muitos nemedianos morreram e refugiaram-se na Escócia. Um deles foi Britán Mael – cujo nome é atribuído à Ilha da Grã-Bretanha. Cerca de 5% da Ilha da Grã-Bretanha é marcada por planícies – embora existam planaltos ao Norte (Cadeia Pennine, as montanhas Cumbrian e as charnecas de Yorkshire) e a sudoeste, na Cornualha, Devon e Somerset. Por outro lado, a Escócia é marcada por montanhas e colinas. Lembro que, na mitologia celta, todo o norte e ilhas isoladas referem-se ao submundo celta – o que pode nos remeter à Escócia, Países Nórdicos e Irlanda. Sendo uma ilha, a Grã-Bretanha é considerada à parte do continente europeu – continente esse que acaba não abrigando seu conteúdo britânico, e este, por sua vez, sente-se à parte do acolhimento do continente, não integrando seu conteúdo. Por exemplo, a Inglaterra não faz parte da Comunidade Européia, mantendo a libra como moeda obrigatória. Ainda valorizando seu caráter de conteúdo, Bryson (1996, p.4), cita que o britânico possui um peculiar senso de distância: tudo que está fora das Ilhas Britânicas é considerado longe. Além disso, os motoristas de táxi são considerados extremamente polidos, confiáveis e amigáveis, sempre sabendo das localizações e não admitindo não saber. São capazes de ficar alguns bons minutos estudando o local onde devem ir, em caso de alguma dúvida. Diálogo com o tempo e espaço: um tempo que não tem fim e um espaço que os leva a contemplar a imensidão. Visão cíclica de um tempo e espaço em

movimento – que se reafirma na roda gigantesca do *London Eye*. Volto a essa imagem. Os festivais celtas – aqueles a que me referi anteriormente - não mais são celebrados em Londres, mas parecem ressoar no movimento cíclico da roda gigante do *London Eye*. Ao mesmo tempo, a distância, vista ou sentida do topo da roda, nos distancia da proximidade de mergulho e, ao mesmo tempo, nos aproxima da amplitude da imensidão. O que está longe de cada um, está fora. O que está perto está dentro, mas não abertamente acessível. Ao conviver na terra das águas, no espaço dos vales e das planícies, o britânico parece sutilmente mergulhar no seu inconsciente, no seu mito do submundo e, segundo Jung, o mito se enraíza no inconsciente. Observo, então, esse diálogo do britânico com o mito do submundo, sobretudo, na sua convivência com os *pubs.*

Na Inglaterra de hoje, os *pubs* (bares ingleses) ou são subterrâneos ou super retirados do centro das cidades. Localizam-se mais nas cidades do interior, possuem uma arquitetura rústica – a base de madeira velha e vidro; portas arcadas lembrando palácios e castelos. Vendem cerveja feita à base de cevada pura. Menciona-se que há mais de 5000 *pubs* em Londres e uma pesquisa realizada em 1988/89 informa que para 18% da população, a atividade de lazer mais comum fora de casa é ir ao *pub*. [33]

Para saber se um *pub* é bom, existe uma Campanha para a Verdadeira Cerveja (Real Ale). Só que ninguém precisa votar. Cada *pub* tem a sua cerveja preferida. Aquela que os clientes elegeram como a mais gostosa. Desse modo, cada cerveja tem a sua torcida. Não há propaganda na televisão, porque a produção é basicamente para atender aos pedidos dos *pubs*. Quem produz são as *brewery* e as *chains*, que são cadeias de distribuidores que trabalham com aquela determinada cervejaria para atender os *pubs.*

O termo *Real Ale* é usado para descrever a cerveja preparada com ingredientes naturais: cevada maltada (Malted barley), *hops* (flores secas de lúpulo), levedo e água pura. A cerveja é mantida em cascos até ser servida. A cerveja de barril pressurizada com CO2 não é

[33] BRITTANIA (2003) e BRITISH (2003).

considerada *real ale*. Em alguns *pubs,* crianças podem entrar, caracterizando ambientes familiares. São descritos da seguinte maneira: "é uma mistura de atmosfera, atitude e emoção que juntos, mostram um sentimento que geralmente não se encontra nos bares americanos". [34] Essa frase é muito significativa para que possamos ter uma idéia de como é um *pub*, pois para categorizá-lo como bom ou ruim, é necessário observar os critérios que envolvem não somente a cerveja verdadeira como também clientela, decoração, música, atendimento – que parece não privilegiar um único elemento em detrimento do todo. Para identificar um bom *pub*, divide-se o número de cervejas puras (*real ales*) por dois e, então, adiciona-se as estrelas, dependendo de como o bar se apresenta nos demais itens: clientela, comida, atendimento e atmosfera. Isso significa que um *pub* que não tenha a *real ale* pode sair-se muito bem nos demais itens.

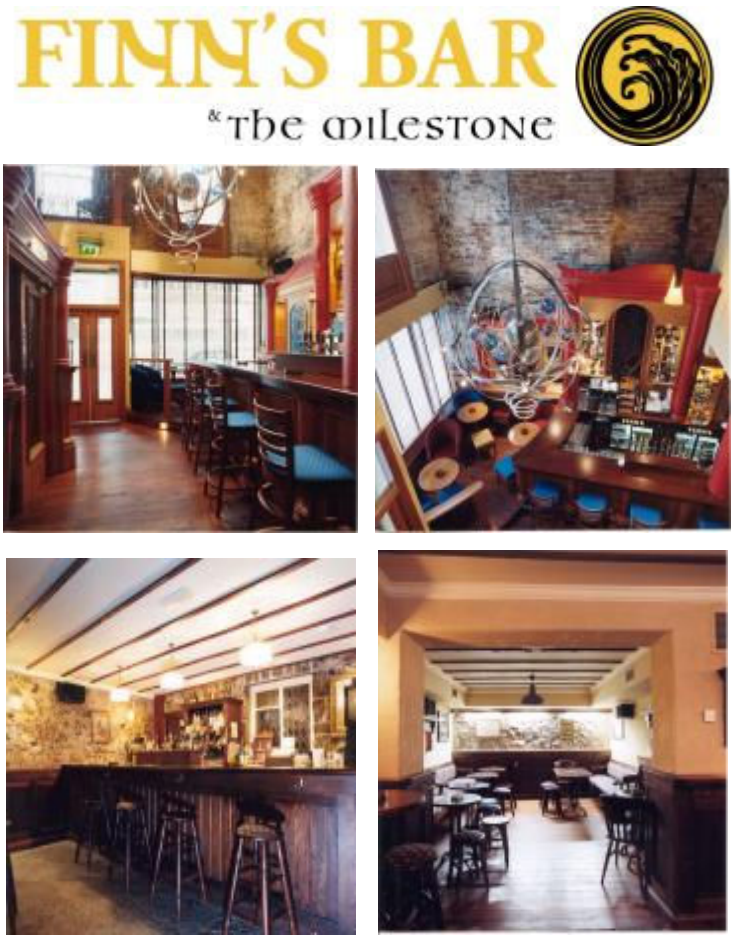
A apresentação do *pub* varia numa segunda de manhã e num sábado à noite. Não há variedades de vinho – salvo um ou outro menu. Esse critério de análise lembra-nos que, no ciclo arturiano, um bom cavaleiro tinha que ser guerreiro, lidar bem com as mulheres e ser poeta, ou seja, não poderia ter um único atributo. Os próprios castelos dos reis – por exemplo, Camelot, do Rei Arthur, além de serem grandes fortalezas, ficavam no alto das montanhas, sempre envoltos em brumas – o que lhes fornecia um caráter extremamente místico, feminino – já que as brumas caracterizam um encontro com as forças da natureza, ou se preferirmos, um encontro do inconsciente com a consciência. Lembro também que as brumas – hoje em dia conhecida como o *fog* inglês - acabam fornecendo um aspecto visivelmente melancólico à cultura britânica – aspecto esse que, ao ser analisado juntamente com o ato de ir a um *pub* ao cair da tarde, no *underground,* onde se bebe a bebida dos deuses - cerveja - e espera-se encontrar a amada ou amado, apresenta uma cultura com uma estrutura de sensibilidade visivelmente mística: de mergulho, aconchego, volta ao útero materno, ou seja, não heróica.

[34] BRITANNIA (2003). "it's a mixture of atmosphere, attitude and emotion that blends together for a feeling that is generally not found in most american bars".

O entorno que envolve os bares de São Paulo, por exemplo, é totalmente diferente: no meio das ruas mais movimentadas e barulhentas, com músicas *tecno*, bebidas da moda, em que a busca pela amada ou amado parece retratar uma busca por um Lancelote "sarado" (como no filme Lancelote, com Richard Gere) e uma Guinevere tipo "top model".

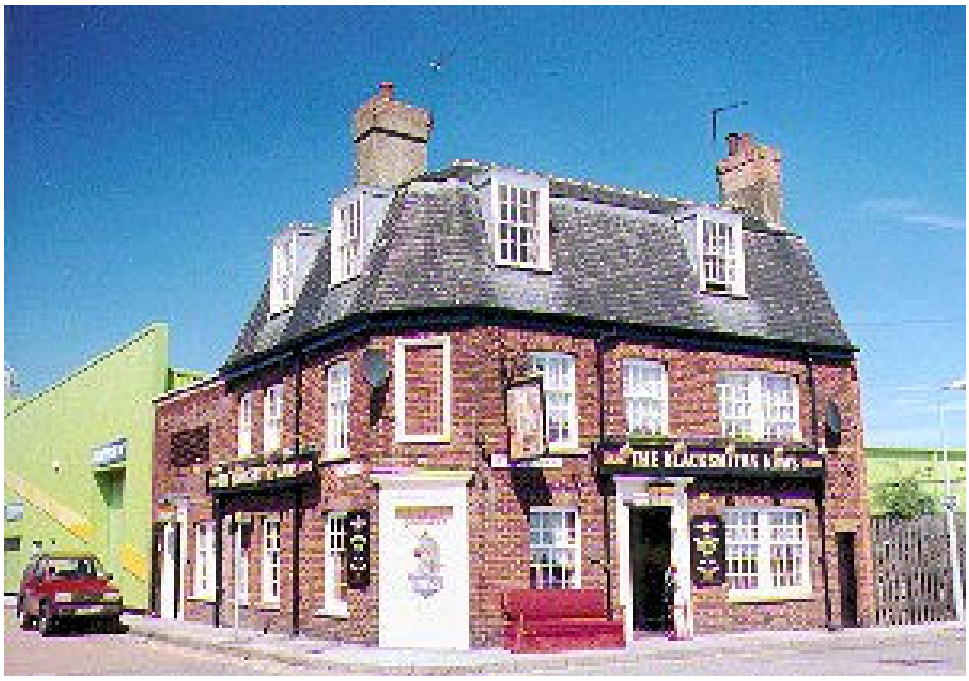
Na Irlanda, por sua vez, muitos *pubs* receberam o prêmio BIM (The Irish Sea Fishers Board), pelo desenvolvimento e produção da pesca e cultura da água (acquaculture industry - Seafood Circle Membership) e pelo excelente nível de comidas a base de frutos do mar. Como exemplo, o Finn´s Bar & The Milestone – localizado no centro da cidade de Limerick. Há um contraste entre a parte superior e inferior do bar. Os acontecimentos importantes e marcos (The Milestone), na parte inferior, são tradicionais, com lareira e na parte de cima, vê-se um estilo mais moderno. O prato principal é à base de frutos do mar, citando o tradicional *Fish´chips* e o ensopado de frutos do mar, carne de porco ou bacon, cebolas, batatas e legumes (seafood chowder) além de uma boa mistura - o meio-a-meio (fifty-fifty) de ensopado com salada *caesar*.

Quanto à decoração: lareira natural, paredes de granito combinado com chão de ardósia Liscannor. O nome de um dos *pubs* lembra o mito de Finn - que mais se liga ao Rei Arthur, sendo o único rei que, em muitas crônicas, é considerado real. Finn é aquele que comeu o Salmão do Conhecimento e dali em diante tinha apenas de pôr o polegar na boca para receber previdência e conselho mágico. Finn foi, então, um grande guerreiro: o mais hábil, o mais cavalheiro com as mulheres, o mais bondoso. Seus inimigos mortais eram os invasores do além mar: os Lochlannach - conhecidos como os invasores de noruegueses que assolavam as costas irlandesas no século IX. Lochlann era um país debaixo do mar – que nos remete à lenda do "Monstro do lago Lochness" que em Gales é um monstro enorme que devora os navegantes que por lá passam.



Outro *pub* conhecido em Londres é “The Black Smiths”. Seu nome, *Smith* – em Português, “ferreiro”, aquele que, pela arte da forja, pela relação delicada e calorosa com o fogo constrói os mais belos e úteis objetos. É um *pub* que não serve comidas, somente uma boa cerveja – fabricada pela Voux, uma das mais importantes fabricantes. O fogo do ferreiro pode ser sentido no calor acolhedor de uma clientela que, curiosamente, é composta por pessoas mais velhas (middle aged to older), parece exercer o papel de uma Héstia e de um Graal que acolhem seu conteúdo nos braços aconchegantes de seu continente. Segundo Bachelard (2001a, p.187), é o calor do fogo “que transmite sua amizade à casa inteira”. Juntamente com a decoração de madeira e vidro, um lugar rústico e sem muitos adornos, com a simplicidade e beleza de sua arquitetura, cujo formato é semelhante a um castelo, um *pub* nos leva ao movimento de imagens de intimidade da estrutura mística. A profundidade das águas parece

acolher o calor do fogo, ao invés de simplesmente apagá-lo. Essa conjunção tem "um poder de integração onírica". Ao seguir o movimento das imagens, devaneamos e "enraizamo-nos no mundo". (p.188).



The Black Smiths

Os *pubs* geralmente fecham às 11pm. Poucos possuem licença para ficar abertos até mais tarde ou possuem uma licença para ficar abertos com os visitantes que já se encontram lá. Então, fecha-se o *pub* para os demais clientes (chamado de *lock-in licence*).

O *pub* é feito para quem se desloca para lá no intuito de encontrar um espaço intimista, pequeno, fora dos grandes centros urbanos e do barulho acentuado das buzinas, para beber sua cerveja e encontrar os amigos. Bebe-se a cerveja – espuma láctea e transparente, curtida nos grandes tonéis de madeira, cujo sabor, indescritível a um leigo, somente pode ser conseguido pela lentidão do tempo. O ritual de produção da cerveja passa a ser artesanal e seu consumo, uma celebração. Como diz Ferreira Santos[35], é como se fosse um verdadeiro processo de

[35] Discussão realizada em aula, no mês de outubro de 2005.

gestação: assim como o ventre materno, a madeira conserva a bebida dos deuses e faz com que ela chegue ao seu ponto para consumo.

Estariam os transeuntes entrando em "outra dimensão" assim como Morgana ou Viviane entravam em Avalon? Parece que sim. Um lugar com características peculiares, com sua própria alma, como aponta Hillman (1993). Um lugar que nos convida a imaginar, a mergulhar nas águas? No subterrâneo? Ou quem sabe no próprio útero materno? Um lugar que nos convida a dialogar com sua alma, com seu entorno, com as pessoas que o freqüentam – além de um convite a um diálogo com sua própria alma. Pois afinal, pergunto-me: que lugar é esse? A que vim? Para onde vou voltar? Que *pubs* vou freqüentar ao regressar ao meu país?

Outra característica que envolve o *underground* britânico são as *warfares*. Quando se fala em *warfare* (campanha, conflito armado), pensa-se imediatamente em ataques militares ou algo do gênero. Na verdade, a meu ver, não deixam de ser. *Warfares* são descritas como sendo "métodos de sitiar as passagens subterrâneas por volta de 52 b.C." Esse tipo de ataque subterrâneo chegou a ser descrito como "invisível e silencioso, mas não menos dramático".[36]

O propósito de escavar tantos túneis subterrâneos era para que as paredes e muros de fortalezas sitiadas caíssem. Colunas de madeira, que se localizavam no final do túnel, eram queimadas e isso fazia com que os muros afundassem, permitindo que um assalto pudesse ser realizado por entre as rachaduras. Homens experientes em métodos de sítio subterrâneo trabalhavam para superar uns aos outros na abertura de passagens subterrâneas. Eram chamados de mineradores (*miners*). Na Inglaterra, esses conflitos apareceram por volta de 1067, quando os mineradores tentaram demolir os muros da fortaleza de Exeter.

Em resposta a essa atitude, os defensores das fortalezas contrataram contramineradores (*counterminers)* para detectar o caso, encontrar os mineradores e expulsar os mesmos. Outro exemplo muito significativo ocorreu por volta do ano de 1215, na tentativa de sitiar o Castelo de Rochester, em Kent. Os mineradores embaixo do castelo incendiaram as colunas com

[36] COUNCIL (2003). […] " invisible and silent but no less dramatic".

gordura de porco, de modo que imediatamente elas viessem abaixo. Com o advento da pólvora, obviamente essas técnicas foram substituídas. Logo, essas táticas subterrâneas foram adotadas para sitiar o Castelo de St. Andrews, em Fife, 1547 e para se tornarem um dos marcos da Guerra Civil, principalmente em Limerick, Irlanda. Limerick, hoje uma cidade, era uma fortaleza imensa perto do Rio Shannon, com torres enormes e com um portão amparado por duas torres gêmeas – cuja estrutura nunca havia sido testada até o século XVII. Ocorre que nessa época, 1641, os católicos irlandeses provocaram uma rebelião a favor de sua independência e acabaram se refugiando nas passagens subterrâneas do castelo. Foram instigados ataques subterrâneos por meio da mineração – o que encurtava qualquer caminho para chegar ao inimigo, os colonizadores protestantes e ingleses que lutavam pela posse do castelo. As tropas irlandesas ocuparam o castelo em 1642, a favor dos católicos. As brigas continuaram muito além do século XVII, sendo que a última mina foi destruída por volta de 1917. Somente por volta de 1954, durante a guerra da Coréia, é que as minas foram reativadas e destruídas ainda nessa época.

Pelo que podemos perceber, alguns dos grandes duelos aconteciam embaixo da terra. Até mesmo a gordura dos porcos sustentava os ataques constantes. Reatualizada nos conflitos entre os mineradores, a gordura dos porcos garantia o sucesso no conflito. Os porcos continuavam sua trajetória mítica, dessa vez, com função destruidora, não mais mostrando sua capacidade geradora e regeneradora da terra, mas sua força de propagar a guerra. Porcos e javalis, na mitologia celta, significavam força e invencibilidade. Quem ia para a guerra tinha o javali como seu escudo. Por sua vez, os porcos, na mitologia celta, quando preparados como alimento, regeneravam-se no dia seguinte, garantindo o suprimento de alimento - o que não significava sacrifício e sim, elevação espiritual. Antes de comer um animal, era realizado um ritual de louvação a ele. Somente depois desse ritual é que o animal poderia ser ingerido e assim, garantir o alimento ao povo. Dada a importância que o animal possuía, ele poderia ser

o representante de uma deidade ou a própria deidade. Nas culturas celtas, o espírito é o cerne da vida, pois a partir da morte é que vem a transformação, uma nova vida. O porco - ou javali - era o animal mais caçado, admirado por sua força física e pelo seu poder de defesa quando encurralado. Além disso, era visto como um animal de forte poder sexual. Sua carne, portanto, era considerada a mais importante para os guerreiros, de um modo geral. Ainda na mitologia, lembro também, a luta dos dragões branco e vermelho que acontecia embaixo da terra, configurando o mitema da luta entre trevas e luz, onde se conquista e se é conquistado. Era necessário que o homem mergulhasse nos seus mais profundos mistérios para equilibrar suas forças interiores. Arthur combate as forças do submundo – episódio descrito em um poema escocês, "O espólio de Annwn" – cuja guerra assegurava três dádivas por homem: o cão (o instinto, a influência das forças inconscientes), o cervo (o poder guerreiro em busca da transformação) e o abibe (a caça de uma ave que, por possuir cores antagônicas como o preto e o branco, poderia representar a busca pelo equilíbrio) – mais uma menção às tríades celtas.

Na ambiência do *underground,* o britânico parece estar sempre caçando imagens de seu inconsciente. No que se refere ao simbolismo animal, hoje em dia, dois deles habitam constantemente o cenário britânico: o gato e o cão – animais de estimação mais criados na Inglaterra Incrivelmente interessante é o Museu de Coleira de Cachorros (*The Dog´s Collar Museum*), em Leeds, onde tais coleiras parecem ter pertencido a grandes felinos mais do que a cães selvagens. Conta-se que, na mitologia celta, os felinos domesticados eram mais populares que os cães selvagens.[37] Eram considerados temíveis, provavelmente porque um dos grandes nomes da tribo dos Thuatá foi considerado usurpador e a natureza não perdoou seus impulsos até que ele fosse substituído pelo inimigo, os milesianos. No folclore irlandês, representavam a inimizade autodestrutiva.[38] Em outros lugares da Irlanda o gato preto significava sorte e dizia-se que seu sangue curava doenças. Seriam os felinos representantes

[37] Mackillop, J. (2004).

[38] O folclore refere-se à luta entre os invasores ingleses na Irlanda e os gaélicos irlandeses – que eram separados somente por um pequeno rio na cidade de Kilkenny. Dois gatos eram amarrados pelo rabo e lutavam até a morte.

psíquicos da proteção contra os perigos visíveis e invisíveis? Ou considerando-se as características de proteção dos felinos, seriam eles os representantes da Grande Mãe furiosa protegendo sua cria?

Os cães, por sua vez, eram associados à cura, à caça e à morte. Eram largamente admirados por sua habilidade em curarem-se com sua saliva. Na Inglaterra, eram famosos por serem considerados cães de caça e protetores de seus donos. O cão mais conhecido na mitologia celta era o cão do ferreiro Culann que protegia e guardava a casa do ferreiro ou era aquele que passava a adquirir a força do cão, sendo chamado de "Cão de guarda de Culann" (Squire, 2003, p. 140). O cão também era associado ao submundo celta, pois eram os guardiões das profundezas e possuíam vida longa. Seria o instinto animal – ou a força do inconsciente - puxando o povo para os seus mais profundos mistérios, numa tentativa de salvá-lo? Durand (2001b, p.369) menciona que o cão pode eufemizar o despedaçamento, visto como "o auxiliar do salvador" ou o próprio "salvador," pois ajuda o salvador ou até mesmo, torna-se o próprio (como o caso do cão de Cullan).Também serve de mensageiro do salvador (como um psicopompo). Por falar em mergulho, lembrei-me de uma expressão idiomática para indicar fúria e proteção da natureza, ao mesmo tempo (dependendo do contexto simbólico em que a expressão estiver contida, é claro!). A expressão que corresponde em Português a "Está chovendo canivetes", em Inglês é *It´s raining dogs and cats* – talvez sugerindo a necessidade de um forte posicionamento do inconsciente – mesmo porque nessa expressão, cães e gatos parecem jorrar de uma água furiosa – ou seja, de um inconsciente tumultuado querendo despejar seus conteúdos e tentando manter em equilíbrio as forças de proteção e fúria – mais uma evidência da luta constante entre e trevas e luz.

Tais imagens remetem a um submundo entendido como um local onde o contato com o inconsciente pode acontecer – visto ser o submundo o correlato do próprio inconsciente - um lugar para potencializar a sensibilidade mística da cultura britânica: apresentações simbólicas

de profundidade e intimidade, do escondido, cujos gestos verbais parecem indicar ações como: proteger, acolher; o lugar sagrado dos *pubs,* evidenciando uma busca pela complementaridade ou pela vivência de tais forças opostas.

Ainda mostrando esse diálogo intimista com o *undeground*, aponto alguns *Poems on the Underground* (Poemas do *Underground)*[39], escritos por autores desconhecidos que escolheram o *underground* como lugar para espalhar suas poesias. Alguns chegaram a ser expostos nos metrôs – como no caso dos poemas abaixo. Cito esses poemas, pois chamaram minha atenção devido ao conteúdo apresentado.

Poema 1: I am becoming my mother

O poema canta um retorno à Grande Mãe protetora: "às suas mães que cheiram cebolas", (*smell always of onions*) "cultivam flores raras" (*my mother raises rare blooms*) e regam-nas com chá – bebida favorita dos ingleses, cuja característica principal é a pureza e, sobretudo, vive-se o ritual do chá, pois é considerado como uma verdadeira "arte" [40] (*waters them with tea*). Além disso, a palavra *tea,* no poema, pode remeter à expressão de "fazer algo com ternura" – o que enriquece ainda mais o simbolismo do chá (aliado à água) no contexto do poema. "As águas do nascimento da mãe cantam como rios" (*her birth waters sang like rivers*) – associando a mãe ao próprio rio – cujas águas parecem ser tão protetoras quanto

[39] UNDERGROUND-England (2003) e THE POETRY (2003).
[40] THE STASH (2005). O chá é famoso por sua pureza e pelo ritual que a ele é atribuído, como a pontualidade, degustação, e a apreciação, sendo, portanto, considerado como "arte".

àquelas do ventre materno. A vestimenta, por sua vez, "um vestido de linho com "a cor do céu" (*A linen dress the color of the sky*) - parece descortinar a timidez da mãe – visto que cores – como o azul citado no poema, não costumam ser comuns no vestuário inglês. No entanto, para tornar-se a própria mãe, (*I am becoming my mother*) o autor assim o faz, por meio da alegria e, talvez, melancolia, expressa pelo azul celeste.[41]

Poema 2: Spring

No segundo poema, o poeta louva a primavera: "os poetas nunca mentiam quando louvavam a primavera" (*The poets never lied when they praised Spring in England*). Lembro que na mitologia celta, a primavera era celebrada pelo Festival de Imbolc – que significa " o retorno à vida, aos campos e bosques", mostrando a renovação da vida, a alimentação das crias pelo leite e a nutrição da vida. Segundo Quintino (2002, p.33), na cultura celta, o tema da mãe que nutre sua prole, e assim, renova a vida, é muito presente. A mãe tem por representante a Deusa Brighid – da fertilidade, da inspiração e restauração. No poema, a referência à pastoral, pode ser visitada pela sua peculiaridade: "Você pode sentir algo de especial em seus pastorais" (*You can feel there is something to their pastorals*), que são expressos pelo adjetivo

[41] Lembrei-me das qualidades de "alegria" e "melancolia" expressas pelo azul alquímico – que pode expressar a luz do céu e a tristeza do azul – como nos "blues" americanos.

"delicado" (*gentle*) e pelo advérbio "amplamente" *(broadly*) que enaltece o adjetivo "nostálgico" (*nostalgic*) – que parecem embelezar as construções que crescem e expressam sua "subjetividade" pelos "suspiros dos tijolos" (*indrawn bricks sigh*). O sol da primavera, expresso pela chama da deusa Brigid, acompanha a próxima estação: o verão, desta vez, o sol de verão – que vem aquecer e iluminar a onda de frio, lembrando que o sol, na cultura celta é feminino: "o sol que ilumina a significância do interior das casas e ilumina as ondas de frio". (*The sun lightens the significance of what the houses are stepped in, brightens out the winter brooooding*). Parece-me que mais do que uma onda de frio, é o simbolismo da vida que se inicia pela morte (o ano novo celta que se inicia com o inverno), num incessante movimento cíclico em que o mês de maio – período do verão do festival de Beltaine - esconde os segredos do inverno, somente " 'tocando' as diásporas que a Inglaterra raramente menciona" (Early May t*ouches* the diásporas that England hardly mentions).

É comum encontrarmos representações desse movimento, no próprio metrô (conhecido como *underground*) e no seu entorno.

No que se refere à vestimenta, nota-se que as cores escuras ainda persistem não somente no *underground* como nos grandes centros londrinos.

UNDERGROUND SHOES
Leather Belts & Wristbands
Accessories

A sobriedade no vestir, acompanhada da qualidade dos tecidos ingleses em meio ao *fog* londrino, reflete um cuidado considerado com a exterioridade, ou seja, com a *persona,* impedindo-nos de perceber o londrino além das aparências. Lembro que, na cultura celta, o vestuário é um dos elementos pertencentes às tríades e que, segundo Quintino (2002), as três virtudes das vestes são elegância, conforto e durabilidade – aspectos visivelmente presentes no cotidiano britânico, principalmente no interior da Inglaterra. É muito difícil ver um britânico reaproveitar ou jogar uma roupa muito usada no lixo. As roupas também devem ser confortáveis, o que remete à elegância e sobriedade do britânico no vestir. Essas três características que compõem o vestuário inglês nos levam curiosamente notar o aspecto introvertido e reservado do britânico, suas piadas nas entrelinhas da fala que parecem sempre requerer, pelo menos alguns minutos de atenção. Parece, assim, que o inglês coloca-se em uma atitude claramente defensiva da própria interioridade. Seria um chamado para melhor conhecê-los? O chamado de uma alma que aguça o outro a conhecê-la? Afinal, por que tanta sobriedade e distância? Meu intuito aqui, não é responder tais perguntas, mas compartilhá-las com o leitor de modo que juntos, possamos "viver" alguns aspectos da cultura britânica. Tentando viver esses momentos, lembro-me de que quando fui a Londres pela primeira vez, tinha como imagem o inglês austero e frio. Assim que cheguei, comecei a procurar onde estava essa tal frieza e não a encontrava. Creio que por uma razão simples: *eu* queria procurar algo em um lugar e pessoas cuja *alma* é que, na verdade, me convidava a conhecê-la. Como diz Jung, era o espírito do local. Ao deixar-me habitar pela alma daquele lugar, fiquei fascinada por aquela cultura intimista e por um povo acolhedor que deixava-se expressar, talvez, pelos seus aspectos sombrios, de alguma maneira, reprimidos. Como conseqüência de meu mergulho na alma britânica, minha amiga e eu fomos convidadas a jantar na casa da reitora de uma universidade, onde estavam presentes grandes professores e coordenadores. Uma delas, com quem tivemos um relacionamento mais próximo, deu-me de presente um

pequeno bibelô: um ursinho – animal que parece ressurgir em pequenos atos cotidianos não como símbolo de fortaleza e poder, mas como se estivesse renascendo após uma longa hibernação, mostrando que na alma do Grande Rei Arthos, habita o desejo de *coniunctio* com sua Grande Deusa. Em 2006, revisitando a cultura, senti a força simbólica dessas imagens, sobretudo, ao viajar na roda observatória do *London Eye*. A dramaticidade de seu movimento fazia-me refletir sobre aquela cultura – ora tradicional, austera e poderosa, ora fria, distante. Ao mesmo tempo, ajudava-me a mergulhar mais profundamente em suas águas, límpidas, despoluídas, mas que traziam o mistério de sua alma.

Evidencio, portanto, o papel de um imaginário que organiza as percepções do real, mesmo quando o povo não percebe sua pertinência conscientemente. Esse imaginário é que nos permite observar a estrutura interna das culturas – continuando o mito coletivo do submundo e se firmando como o mito pessoal do cidadão britânico – como foi visto, presente no modo de vestir e no seu diálogo com a cultura do *underground* - que nos convida a exercer nossa imaginação – olhando fenomenologicamente para ela. Como aponta Jung e retoma Hillman (1993): alma do mundo (*anima mundi*) convidando a um diálogo com a alma desse lugar, com seu entorno, com sua cultura – além de um convite ao diálogo com a própria alma do indivíduo. Um lugar que levanta a seguinte questão ao outro que o visita: Que lugar é esse? Como eu posso estabelecer uma relação com ele e como eu posso estabelecer uma relação comigo mesmo? Qual é a imagem que eu tenho da minha própria cultura? Então o *underground* londrino pode ser entendido como um lugar que pode me ajudar a exercitar a sensibilidade que eu proponho aqui.

Outro exemplo de um mito pessoal que canta a alma coletiva pode ser identificado na atitude em relação aos filhos e ao papel do mais velho. Na cultura celta, o "velho" é o mais experiente, na figura do tutor, mantendo sempre a união do clã – como foi observado por Barros (1994, p.39): as famílias apresentavam traços de uma "família uterina", ou seja,

interferiam na educação e preparação do jovem. Quem tutorava a criança era alguém muito qualificado e considerado o "pai espiritual" – atitude conhecida por *fosterage* – como já foi mencionado. Além disso, a cultura celta valoriza a memória – inevitavelmente necessária para a sabedoria dos druidas.

Reatualizando esses aspectos na cultura britânica, hoje, mais de seis milhões de pessoas (um em cada sete britânicos adultos) são tutores, ou seja, responsáveis diretos pelo bem-estar de alguém, sendo que três quartos desse grupo tomam conta de parentes idosos. Também é possível deparar-se com senhores e senhoras na posição de vendedores e/ou gerentes de lojas, na guarda civil metropolitana, em hotéis como *hosts* ou *hostesses*. Tal atitude assinala imagens arquetípicas que evidenciam uma tentativa de equilíbrio entre as bipolaridades do Senex, levando-o até, a atitudes mais arrojadas, como por exemplo, o fato de que a Grã-Bretanha também se notabilizou pela adesão imediata e ampliação da contracultura dos anos 60, mantendo até os dias de hoje um vanguardismo cultural notável – como no caso dos *megastars* do rock´n´roll (Rolling Stones, David Bowie, entre outros). Hillman (1998) lembra o mito do Senex, na figura dupla de Saturno. De um lado, Saturno é o Velho Sábio, com suas qualidades positivas tanto morais quanto intelectuais; é aquele que constrói cidades, o generoso patriarca, adorado pela comunidade e cuja sabedoria advém do sofrimento que por sua vez, traz transformação. Em contrapartida, a figura do Velho Rei, que castra e é castrado; que pertence às profundezas do submundo e que engole todas as possibilidades de mudança. Nessa dupla função, o Senex parece governar uma cultura cuja dinâmica de sensibilidade dramática ora atende à luminosidade da luz, ora aos mistérios das trevas e das águas. A busca pelo equilíbrio parece presente. Como discute Hillman (1998, p.30): "O Senex representa exatamente essa força de morte mantida pela dureza brilhante de nossa própria certeza egóica, a egocentricidade que pode dizer 'eu sei' – pois ele de fato sabe, e esse conhecimento é poder." A duplicidade do Senex está na separação do seu aspecto Puer. A Inglaterra separou-

se do filho Puer-americano, tentando perpetuar seu lado de Velho Sábio por meio do qual o tempo, transformado em experiência, "torna-se virtude moral e até testemunha da verdade". (Hillman,1998, p.33, discutindo sobre a polaridade Senex-Puer). O *gentleman* inglês é duplo no seu interior. Ser gentil não significa somente servir o outro, mas também conduzi-lo e seduzi-lo Desse modo, de um lado, a condução do Velho Sábio mistura-se à sedução do Puer, tornando o britânico um sedutor experiente com o passar do tempo.

Na tentativa de busca de um equilíbrio entre as polaridades do Senex, o imaginário inglês desloca-se, cada vez mais, para o interior das águas, onde "na água dormente o mundo encontra seu repouso." (Bachelard, 2001c, p.189).

7.2.1 Arqueologia: um encontro com as águas e com a profundidade da terra.

Evidenciando a idéia de equilíbrio, foi visto que na cultura celta, a água era sagrada, marcando o Elísio Celta que ficava embaixo da Terra e contrapondo-se a tudo que simbolizava céu e sol. Também, segundo Squire (2003, p.52), havia um príncipe belo das trevas: Elathan e seu filho, Bress, que significa "lindo" – de modo que cada coisa linda na Irlanda era comparada com ele, e todos diziam "isto é um *bress*" (em Inglês, lembro o verbo *bless* – "abençoar"). Novamente, a idéia de equilíbrio: a luz e a escuridão, o simples e o profundo, o belo e o feio.

A Deusa era Domnu – que significa "o abismo do mar profundo" e a fonte de conhecimento e inspiração era sempre uma nascente, trazendo à tona, o senso de economia de água atualmente. Também a Ilha de Avalon ficava sob as águas e pântanos.

Em termos arqueológicos, recentemente dois lugares foram descobertos em Orkney – ilha isolada, ao Norte da Inglaterra, do lado leste – que na mitologia celta era considerada a morada dos deuses do submundo. A primeira descoberta refere-se a uma grande casa de pedra, perto de Ring of Brodgar e outra, a estruturas de casas perto das passagens para as

sepulturas de Wideford – datadas de aproximadamente 6000 anos atrás. Essa descoberta mostra como algumas ilhas da costa Britânica diferiam na época Neolítica em relação ao continente. As construções perto das tumbas de Wideford são de estrutura arredondada e de madeira, marcadas por estacas *(postholes*) – datando uma época 3900 b.C. Posteriormente, casas com muros arredondados também foram encontradas. Um exemplo encontra-se em Gales. (Anexo M, foto 012).

Em Stafford, foram encontrados moinhos de água de duas rodas e de madeira – provavelmente de origem medieval, abaixo de um moinho do século XIX e XX – que foi demolido em 1957 para a construção de um parque público. Outros moinhos medievais de duas rodas são conhecidos na Inglaterra, tais como as *Fontes Abbey*, em Yorkshire e *Abbotsbury,* em Dorset – mas esses são feitos de pedra. O de Stafford prova ser o primeiro moinho de água de duas rodas feito de madeira.[42]

Muitas construções de ferro (*Iron Age hillforts*) no Nordeste da Ilha da Grã Bretanha, principalmente nos altos de Cheviot Hills, em Nortúmbria – the Northumberland National Park - são as mais preservadas. Como exemplo, Yeavering Bell é a maior da região e conhecida como "a única construção de ferro (*hillfort)* verdadeira daquela região". Também foram encontrados exemplos de arte de pedra neolítica, datadas de 2500 b.C. – como outeiros (*mounds*) – semelhantes àqueles da Idade do Bronze, usados como sepulcros.

Assim sendo, a imaginação da água e da terra misturam-se a todo o momento, trazendo uma peculiaridade da cultura: a imaginação da profundidade, do contato com a Grande Mãe, a terra, embora também em dinamismo constante com as imagens solares e a simbólica da ascensão. Esse movimento de imagens leva à predominância de outra estrutura: a estrutura dramática de sensibilidade – que parece mais caracterizar o mundo imaginal britânico.

[42] ENGLISH (2003).

7.2.3 Considerações sobre a estrutura dominante no cenário britânico: a estrutura dramática.

Parece que o dinamismo das imagens que compõe aspectos do cenário da cultura britânica apontam para o regime noturno de imagens e, nele, para a estrutura dramática, proposta por Gilbert Durand.

De um lado, pode-se perceber o mergulho constante nas águas, apontando para representações simbólicas de intimidade. Por exemplo, o mito do submundo, na ressonância com os *pubs* londrinos, vestimenta e atitudes que caracterizam o que Bachelard (2001a) chama de "complexo de cultura," ou seja, um conjunto de atitudes irrefletidas; formas de responder ao mundo externo. É por conta dessa relação orgânica que sensibilidades diferentes são anunciadas. Assim foi visto, de um lado, na presentificação da estrutura mística, o diálogo do britânico com a água, o clima frio, a chuva, o proverbial mau tempo e o *fog* londrino apresenta um povo sério, fechado, vestido em seus sobretudos cinzas ou pretos. Um povo polido e que respeita o silêncio. Segundo Merleau-Ponty (1999, p.253): "é por meio do meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo as coisas. Assim compreendido, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retorno".

A citação parece reafirmar a forte ligação entre sujeito e mundo; entre alma do sujeito e alma do mundo. Como reforça Bachelard (1989), o indivíduo pertence ao seu país, bairro, ao tempo, logo, seu modo de agir é influenciado pelo entorno. Essa repetição de atos, aliada ao clima, à chuva, às atitudes, incita uma determinada imaginação material – a imaginação da água, do recolhimento e profundidade. De um lado, a água que puxa seu interlocutor para a descida às profundezas é vagarosa, tentando mostrar a ele a intimidade que o habita e seus complexos, com os quais mal dialoga. Na cultura britânica, a água é quem chama o indivíduo

ao repouso dos *pubs*, no entardecer, em meio ao fog londrino - assim como Arthur que adentra profundamente à floresta para meditar, geralmente perto de uma fonte – ou como Perceval que mergulha nas águas profundas para poder responder à pergunta "A que serve o Graal"? Também a água límpida e maternal dos lagos e fontes traz uma certa consciência a respeito da importância da economia desse recurso na vida do inglês.

Ao mesmo tempo, as pedras, nas grandes construções arquitetônicas como o Big Ben e a Torre de Londres, parecem constituir-se no grande corpo materno, que abriga ainda, outras grandes construções como castelos, igrejas, torres ou a monumental construção de Stonehenge - totalmente feitas de monolitos. As águas e pedras convivem em constante movimento, mostrando a face do Senex tradicional, protetor e conservador.

Por outro lado, deslizando para um regime diurno, algumas características apontadas na arquitetura britânica direcionam o olhar para as alturas: a altura das torres – como a Torre de Londres e do preciso relógio Big Ben, e, mais recentemente, para a altura da maior construção arquitetônica do milênio – *The British Airways London Eye*. Nessa tentativa de conciliação, como diz Durand (2001a), a harmonização proposta pela estrutura dramática é que proporciona a harmonização dos contrários, mantendo suas tensões. Desse modo, o *London Eye* aparece, ao mesmo tempo, como um elemento fortemente dramático, de transição entre os dois regimes. O tempo cíclico, como imagem fundamental, marca o imaginário britânico – nas badaladas do Big Ben e na cisão tempo-espaço proposta pela construção do Meridiano de Greenwich. O britânico devaneia no tempo: perde-se no silêncio de suas falas e na sua evidente atitude de contemplação perante as obras de arte. Parece devanear num tempo que nem o mais preciso relógio consegue controlar, fazendo com que o tempo seja sinônimo de "experiência".

No imaginário animal, os citados dragões que emergem das águas, dificultando a construção da Torre de Londres; o urso expresso nos bibelôs e objetos de decoração; os cães e gatos que

habitam os lares ingleses. Como foi analisado no mitema da reintegração, segundo Alvarenga (1997), são as duas faces oprimidas do feminino durante a dinâmica patriarcal, que clamam pela sua integração na consciência.

Citando Ferreira Santos (1998, p.59), outro aspecto em que a estrutura dramática se baseia é na historicidade, ou seja, uma volta ao passado e um apontamento para o futuro. Seus arquétipos mais acentuados são o passado e o futuro. Como categorias simbolizadoras, os arcos e dólmens – encontrados em algumas catedrais e decorações dos *pubs* ingleses.

Esse enxame de imagens ora heróicas, ora místicas é que fornecem à cultura britânica um ar de mistério, intimidade e ao mesmo tempo, de heroísmo e aventura. O druida Merlin é representante do poder divino, enquanto tutor de Arthur. Hoje, a Rainha é tutora do Primeiro-Ministro e de toda a sociedade britânica. Uma cultura Puer-Senex cuja alma se expressa, conta e canta sua história e nos convida a descobrir os seus mais enigmáticos segredos.

Lembro ao leitor que não é minha intenção fazer uma pesquisa profunda sobre o imaginário britânico. O que faço é fornecer informações por meio do meu imaginário de Londres, um mundo no qual vivi e que, por conseqüinte, traz traços de minha própria experiência. Cedo lugar à minha própria jornada interpretativa.

Ao observar as estruturas de sensibilidade que envolvem essa cultura, lembro da língua de poder e língua poética. O símbolo do vôo e das asas refletidos pela construção do *British Airways London Eye*; das águas, refletido no *underground* britânico. Na lingüística, a língua é uma construção simbólica da cultura e, portanto, o que é veiculado por meio dela expressa o modo de ser dessa cultura. A questão não é usar uma língua estruturalmente perfeita com o objetivo de sobrepor-se culturalmente, mas sim, utilizar uma língua que aponte para uma significação do ser no mundo. Como aponta Gusdorf (1970, p. 17): "A íntima ligação da linguagem com o ser do mundo e do homem, sob qualquer forma que se apresente, surge, portanto, como uma característica constante da consciência humana dos valores". Ou seja,

cabe-nos considerar a língua num campo simbólico amplo para que possamos desfrutar de suas múltiplas matizes. Podemos e devemos imaginar materialmente a língua. Podemos voar como o Puer, mas de modo que esse vôo, como aponta Bachelard (2001b, p. 66), crie "sua própria cor". Por isso, a ênfase no vôo imaginativo da construção lingüística, transformando a língua de poder em língua poética. Essa transformação pode ocorrer quando o aluno conhecer – ou mais precisamente, *vivenciar* a cultura da língua que está aprendendo e, ao mesmo tempo, construir sua própria *poiésis*. Se o ser humano é um ser criador, criando constantemente, ele pode transpor essa criação para a língua por ele criada e transmiti-la aos outros. Assim, o aluno pode se apropriar do que foi criado. Como discute Ferreira Santos (2005, p.66) ao reforçar sua definição de cultura (e que sustenta este trabalho):

> tornar meu, não somente aquilo que é produzido pela minha cultura, mas apropriar-me também daquilo que é criado e transmitido pelas várias culturas na medida que sou *impregnado simbolicamente* por estas culturas. (grifo do autor).

Considerando a intrínsica relação entre língua e cultura como primordial para o desenvolvimento lingüístico do aluno, descrevo abaixo, o caminho por mim seguido que culminou na atual pesquisa de doutorado.

8.0 ANÁLISE DOS DADOS: A produção lingúistica dos alunos: um diálogo entre as imagens e sua construção.

8.1 O Caminho: Primeira experiência

Inicio o caminho da análise de dados, citando, duas outras experiências que culminaram nesta pesquisa de doutorado porque fizeram parte do meu "apaixonamento" pelo mito arturiano e porque foram muito significativas para mim enquanto professora de Inglês e sobretudo,

enquanto alguém que procurava caminhos mais suaves para entender suas próprias relações com o mundo e enfrentar suas angústias, pois sinalizavam meus primeiros passos rumo à Educação de Sensibilidade.

A primeira experiência refere-se a algumas aulas que ministrei em 2004, quando começava a entrar no mundo dos mitos. Também não vou fazer a análise dessas aulas propriamente ditas, mas cito-as como uma pequena abertura para enxergarmos a possibilidade de levar a mitologia para a sala de aula.

O grupo era composto por oito garotas do segundo ano de letras em uma faculdade em São Paulo. Percebia, no rosto de algumas, a dificuldade nítida em aprender a língua. Ao mesmo tempo, o desejo ardente por saber mais a respeito da cultura. Como foi a época do lançamento do filme *O Rei Arthur*, algumas compraram revistas com a reportagem sobre a tópica arturiana e mencionaram assistir ao filme, querendo saber mais sobre o que se tratava o ciclo arturiano. Decidi, então, contar a elas um pouco sobre o mito, mencionando que o filme era de péssima qualidade, o que no fundo aguçou a curiosidade delas em querer saber mais sobre quem era o Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda. Mencionei o filme "Excalibur" e expliquei, em linhas gerais, a estória. Depois, contei a elas a estória de Gawain e a bruxa horrenda, em Português. A opção por esse conto foi porque foi o primeiro conto que eu li e pelo qual imediatamente me apaixonei, principalmente porque o tema central refere-se ao seguinte: o que uma mulher mais deseja de um homem? Discutimos essa questão em sala de aula, em sua maior parte, em Inglês. As meninas que tinham mais dificuldade expressavam-se em Português. O próximo passo foi o seguinte: pedi para que elas imaginassem o diálogo do casal apresentado no conto.

Seguem abaixo, algumas produções escritas em Inglês. Registro exatamente o que os alunos escreveram, incluindo erros de escrita, já que meu intuito não era enfatizar a escrita correta.

Student 1:

- Well, you may choose if you´d rather have me in the good-looking appearance during the day, so all people would see me in this way or if you´d rather have **my beauty** at night.

Student 2:

- Sir, my beauty won´t hold out. You could have **my beauty** only half time.

- I thank you, my **corteous** knight.

Comentário: "o uso de **my beauty** e **corteous** soa mais poético".

Student 3:

- Sir Gawain couldn´t believe when he looked those **foot long nose, donkey ears and neck sore.**

Comentário: "Eu não sei Inglês, mas tentei imaginar aquela bruxa tão feia usando o que eu consegui escrever".

Student 4:

- Sir Gawain, we are in our bed. *Furthermore* we are married now. So, I would like some caress…

- In spite of being my wife I am ashamed of myself.

- **Even though** to be beautiful, my beauty won´t be for long

Comentário: "Consegui usar mais as palavras de ligação porque é o que eu queria. Sempre tive dificuldade com isso. O texto me inspirou a fazer isso".

O que mais me chamou atenção nesses comentários foi as alunas terem dito que algumas palavras soavam mais poéticas – como no caso de *my beauty* e *corteous*. Parecia que elas entravam no mundo imaginativo do conto e isso fazia com que elas dialogassem mais poeticamente com a Língua Inglesa. O envolvimento imaginativo delas também pode ser demonstrado pelo comentário: "Eu não sei Inglês, mas tentei imaginar aquela bruxa tão feia usando o que eu consegui." Ou quando outra aluna disse: "Consegui usar mais as palavras de

ligação porque é o que eu queria. Sempre tive dificuldade com isso. O texto me inspirou a fazer isso".

O resultado final dessa pequena introdução à mitologia inglesa culminou na apresentação de um teatro, na Semana de Letras, cujo tópico foi "Os quatro festivais celtas". A apresentação foi surpreendente: cenário, produção de texto e o conteúdo dos rituais: a origem do *Halloween* e como ele é visto no Brasil hoje; a sensualidade do 1º de maio e sua ressonância na nossa cultura; a fertilidade da terra. A parte introdutória de cada festival foi em Português para que o público pudesse se familiarizar com os temas. Os diálogos referentes a cada estação do ano, foram apresentados em Inglês.

Com essa pequena experiência pude observar que, ao se identificar com alguns aspectos do ciclo arturiano, o aluno estabelecia uma relação simbólica afetiva com o mesmo e, a partir de então, produzia uma língua significativa para ele, podendo criar e recriar suas próprias imagens. O mito parecia sensibilizar aquelas almas de aprendizes.

8.2 Segunda experiência

A segunda experiência foi no ano de 2005 quando algumas amigas, que fazem parte de um grupo de estudos junguianos do qual pertenço, sugeriram que tivéssemos aulas de Inglês para que elas pudessem ler melhor os textos que provavelmente surgiriam nas próximas aulas do curso de estudos junguianos.

A idéia foi prontamente aceita e começamos o grupo composto por seis alunas. Uma delas eu ainda não conhecia (chamarei de Isis) e ela me disse que sentia muita dificuldade em aprender Inglês, mas que tinha muita vontade. As demais compartilhavam também dos mesmos sentimentos: não sabiam, sentiam bloqueio quanto ao aprendizado da língua ou não gostavam

do idioma. Apesar de eu ter uma relação afetiva considerável com essas meninas, eu não sabia ao certo o que elas realmente sentiam – tanto por mim quanto pelo aprendizado de línguas.

O que apresentarei não está relacionado a um ensino pela via do mito, pois, na verdade, foi um trabalho iniciado muito despretensiosamente. Minha preocupação era tentar ver como poderíamos, na prática, dialogar com as imagens de nossa alma e com imagens construídas por um grupo. Eu começava a questionar o que verdadeiramente significava *imagem* no ensino de Inglês, pois participava de um grupo de estudos junguianos, com ênfase na Psicologia Arquetípica, de James Hillman, cujos colegas e professor me instigavam e me motivavam a pensar em uma relação simbólica-imaginal na sala de aula. Longe de querer mostrar um "exemplo" de aula, mas muito perto de aprender com o outro – o aluno - a *imaginar* a relação pedagógica, apresento a descrição das aulas seguida de uma pequena análise, tendo por base a mitohermenêutica simbólica. Para mim, foi muito mais um aprendizado do que um ensino, pois estava diante de psicólogas altamente conceituadas. Logo, eu adentrava um terreno novo que eu começava a sorrateiramente a pisar.

Ao propor um curso de desenvolvimento de leitura em Inglês, tentava abrir caminho para o imaginal: o texto enquanto imagem; um diálogo com as imagens que o próprio texto apresenta juntamente com outras criadas pelo aluno na interação com o texto, com os colegas e com ele mesmo. Desse modo, o aluno cria suas próprias imagens – que são significativas para ele - e passa a produzir uma língua que *sente*, ou seja, o aluno somente pode aprender uma língua a partir do momento em que essa língua for significativa para ele. Esse significado foi construído via imaginação: é imaginando a língua que podemos verdadeiramente senti-la. Assim considerando, durante tais aulas, imaginamos nossa relação com a língua, criamos nossas próprias imagens – individuais e em grupo e as discutimos em grupo aberto. Novas palavras, sentenças e imagens surgiam a partir dessa interação.

Iniciamos com uma aula bem descontraída em que elas aprenderam *greetings* – cumprimentos. O objetivo era que, a partir do desenvolvimento oral descontraído, chegaríamos com mais afeto ao texto propriamente dito. Começamos com "cumprimentos" por meio das partes do corpo com o objetivo de unir corpo à palavra: elas se cumprimentavam por meio de uma parte do corpo. Aos poucos, estavam se cumprimentando descontraidamente e arriscando algumas palavras na aula. A seguir, trabalhamos com a biografia de Jung e Hillman para que elas pudessem ter uma noção sobre tempos verbais: presente e passado. Até então, meu objetivo era que elas chegassem aos textos não com tanto receio. Imaginei que, sendo textos de autores conhecidos, a compreensão seria mais facilitada – o que realmente aconteceu. Aos poucos, elas adquiriam confiança em mim e eu nelas. Expressavam o que Jung e Hillman significavam para elas, contavam casos clínicos em Português e apontavam semelhanças e diferenças entre os dois autores. Aprendia com elas de uma forma tal que eu começava a sentir a interioridade de cada uma e a minha própria. Pensando no processo de individuação – discutido por Jung e Hillman durante nossas aulas do grupo de estudos - eu acreditava que, na aula de Inglês, se levasse um texto que provocasse suas "imagens interiores", o desenvolvimento lingüístico seria mais fluido. Foi então que me deparei com um texto, na internet, cujo título era: *Images of individuation* e referia-se a um seminário com o objetivo de que os participantes "descobrissem suas imagens de individuação". Mostrei o texto, fizemos uma leitura superficial, observando as imagens visuais que o texto apresentava: *The Grail* (O Graal), *the Greater Trumps* (o arcano maior); *Uniting the opposites* (União dos opostos). Disseram o que elas entendiam sobre "processo de individuação" e começamos a construir um pequeno vocabulário em Inglês. Por exemplo: *Quest; myth, poetry, a world complete unto itself; story of individuation, symbolic expressions, intend, wound* – entre outras. O que era intrigante para mim é que as discussões teóricas começavam a se aprofundar – o que era ótimo porque eu aprendia com elas sobre temas em uma área na qual eu começava

a mergulhar. Durante a leitura, perguntava a elas: O que é o Graal para você? O que significa para você a "união de opostos"? Durante a discussão da imagem do Graal elas lembraram sobre o Rei ferido e não foi difícil inferirem o significado de *wound*. Ao discutirmos sobre a "busca", a palavra *quest* imediatamente surgiu; "União dos opostos", imediatamente lembraram Jung e os estudos alquímicos, e identificaram que a alquimia era mencionada no texto na frase: *C.G.Jung was among the first who undertook a strenuous study of the alchemical formulas and images discovering within them symbolic expressions of the process he referred to as individuation*. As alunas acabaram me dando uma lição sobre alquimia! Na imagem sobre *Playing the Greater Trump*, imediatamente elas identificaram a sentença *22 Trump cards of Tarot suggest a world complete unto themselves*, como sendo "os 22 arcanos do Tarot que fazem uma trajetória completa nele mesmo". Discutiram sobre tarô e a posição de alguns arcanos. Uma delas disse que descobriu na palavra *Greater* – o arcano maior – porque eu sempre usava a palavra *great* para fazer um elogio a elas. Para a aula seguinte sugeri que pensassem na seguinte pergunta: "Que imagens o texto sugere a vocês?" Elas imediatamente disseram: "imagens de individuação". Então, propus que elas levassem suas imagens de individuação, pois todas concordaram que são imagens que nos "chamam" e que passou a ser o tema central da discussão sobre individuação. A partir dessa experiência é que começo a relatar, mais precisamente, o que significa para mim, a *palavra poética.* Registro as produções escritas exatamente de acordo com os escritos das alunas.

Aluna Cláudia:

A aluna Cláudia levou o poema *Hóspede*, de Guilherme de Almeida e uma chave que, juntos simbolizavam seu processo de individuação. Ela leu o poema com a profundidade de sua alma e foi muito comovente porque todas ouviram aquele poema por ela recitado em silêncio e imbuídas de forte emoção:

Não precisas bater quando chegares
Toma a chave de ferro que encontrares
Sobre o pilar, ao lado da cancela e abre com ela
a porta baixa, antiga e silenciosa.
Entra. Aí tens a poltrona, o livro, a rosa,
O cântaro de barro e o pão de trigo, o cão amigo.
Pousará nos teus joelhos a cabeça.
Deixa que a noite, vagarosa desça.
Cheiram a relva e sol, na arca e nos quartos os linhos fartos
E cheira a lar o azeite da candeia.
Dorme. Sonha. Desperta. Da colméia
Nasce a manhã de mel contra a janela.
Fecha a cancela
E vai. Há sol nos frutos dos pomares.
Não olhes para trás quando tomares
O caminho sonâmbulo que desce.
Caminha e esquece.
(**Hóspede** – Guilherme de Almeida)

Parecia que a aluna encontrava-se guiada pelo mitema do submundo, pois eu a ouvia lendo aquela poesia como se fossem os poemas do *underground.* Como visto anteriormente, nesses poemas, o chamado era para a mãe, para o retorno à vida. No poema lido por Cláudia, a chave que abria a porta, permitindo a entrada da poesia: o livro, a rosa, o cântaro de barro e o pão de trigo. Ao mesmo tempo, a abertura da porta permitia sentir cheiros: da relva e sol, o lar e o azeite de candeia – como se fosse um convite para descobrir o desconhecido.

Depois, a proposta foi que ela apontasse frases que mais descrevessem o seu processo de individuação – de acordo com o poema e a figura. Durante a criação de frases, ocorreu uma discussão especial referente ao objeto "caixa" – que fazia parte do poema. A aluna, por ter um nível um pouco mais avançado da língua, arriscou algumas frases e uma delas referia-se a uma *wood box* (caixa de madeira). As demais, não sabiam o que era *wood* e começaram a

arriscar seus palpites. Com muita facilidade, todas chegaram à unanimidade de que a caixa somente poderia ser de madeira devido ao contexto: lembrança, saudade; baús.

A chave simbolizava a chave de sua vida – uma chave da época de seus avós. Lembro que eu fiquei tão encantada com a chave que na aula seguinte, ela me trouxe uma, também antiga, simbolizando aquela de seus avós. Junto com a chave, o poema. Fiquei sem ação, pois fui arrebatada por uma atitude inesperada e por um sentimento ancestral porque imediatamente lembrei-me das chaves velhas e, muitas vezes enferrujadas, da casa de meus avós. Um gesto do outro que refletia minhas próprias lembranças e história de vida. Acrescento que, nessas primeiras aulas, eu mesma não fiz muitas anotações, pois não me preparava sistematicamente para obter dados de um curso, ainda iniciante e iniciador para mim. Como as aulas passavam a ser cada dia mais significativas para mim, comecei, então a anotar tudo o que podia e a pedir para que elas também expressassem o que sentiam, por meio de um pequeno questionário. Percebia que as palavras realmente sentiam. Sobre o texto composto por essa aluna, apresento algumas frases que ela construiu juntamente com o grupo:

The key is a individuation image
It keeps secrets
It open and close the doors. It releases entrances and exits
It means the Access to the unconscious in this depth revealing and freeing.
It links places and people
Individuation is connection and join, but also releaf and separation

Aluna Silvia:

A aluna Silvia levou a capa de seu caderno de Inglês que continha o desenho de alguns girassóis.

Começamos, então, a descrever aquela imagem: como a figura “chamava” os demais colegas. A aluna disse que escolheu essa figura porque gostava de girassóis e eles representam

"movimento", pois estão sempre à procura da luz do sol. Ou seja, ela disse que os girassóis procuram luz, assim como nós procuramos durante nosso próprio processo de individuação e, muitas vezes, temos que nos deparar com as trevas e, então, "morremos." A própria aluna tem mais resistência ao Inglês, principalmente no que se refere a enfrentar o desconhecido. A aluna disse que os girassóis apresentam uma imagem clara: "tem sempre um recomeço: vai e vem. Ele fica bonito, as folhas caem, ele fica murcho e depois refloresce, etc." Em Inglês, as sentenças produzidas foram:

The sunflower is a beautiful yellow and fragile flower.
The sunflower is like the sunshine.
The sunflower has a short-lived life
The sunflower´s beauty, like flowers, is short-lived.
The sunflower, like all flowers, has a short-lived beauty.
The sunflower depicts the individuation process.
The sunshine and the heat attract the sunflower.
It depicts the process of life and death.

Aluna Isis:

No mesmo dia a aluna Isis falou sobre sua imagem: uma pedra. Antes da apresentação da imagem de Isis, a aluna Claudia trouxe outro poema, para começarmos a aula: Alberto Caeiro. Junto ao poema, uma linda foto de um lindo girassol. Depois de um breve silêncio após ouvirem o poema, as alunas começaram a discutir o quanto o poema tinha a ver com individuação – o que foi para mim, mais uma aula sobre Jung.

Com a imagem da pedra, trazida pela aluna Isis, foi discutido que a pedra lembrava: *persistência, sustentação, é forte, pesada, nas profundezas encontram-se pedras preciosas; ela é única; tem várias cores; ela protege; ela limita, constrói.* A seguir, ela comentou um texto de Drummond: *Há uma pedra no caminho* – que havia sido analisado pelo nosso professor e amigo Marcus Quintaes, na aula de estudos junguianos. Ela comentou que "a

pedra tem sua própria beleza". Nesse momento, eu dei as dicas em Inglês e pedi para elas montarem a frase. Então, a aluna Isis disse:

Each stone has its own beauty (a frase foi montada com a ajuda do grupo, também)
She is (*onde* e só ela não lembrava. A aluna Drica falou: *only*). Eu continuei a dar algumas dicas e tivemos as seguintes frases:
She is where only the stones hear.
The stone is unique and exceptional.
The stone has many formats.
I like Drummond´s poem "Pedras no caminho".
The stone is very heavy.
The stone builds beautiful and strong houses.
I want to have a stone house to take my friends to eat a barbecue.
We find precious stones in the deepness
The stone protects us from bad spirits
It is difficult to find a stone on the way.

As frases sempre eram construídas com a ajuda integral do grupo. Na aula seguinte, a aluna ainda comentou que, naquela noite, ao chegar à sua casa, estava passando a novela das seis. Ela descreveu a cena da novela e as palavras do personagem: "ela está onde só as pedras escutam" - e essa frase a marcou muito. Nesse momento, um segundo de silêncio instaurou-se na sala.

O que me intrigava e, ao mesmo tempo me marcava muito, eram as sincronicidades. As alunas estavam tão envolvidas no tema que ora uma trazia um poema para complementar a imagem do colega – como no caso do poema levado por Claudia para complementar a imagem de Silvia sobre girassóis – ora textos, como o trecho da novela, exposto por Isis. Eu começava a entender, na prática o que significava o processo de sincronicidade exposto por Jung.

Aluna Marta:

A aluna Marta levou uma concha pequenininha dentro de um pote de cerâmica. Disse que gostava de conchinhas e não conchas grandes. Elas significavam sedimentação. Palavras que ela associou: *proteção, beleza, singularidade, mar; concha*. Ela não gostava de água. Disse que o mar era para ser contemplado. Lembrou-se de uma passagem bíblica que leu há tempos: "No novo céu e na nova terra, o mar já não existe". Então, ela pensou num acontecimento místico: "não haverá divisões; será uma grande comunhão". Para ela, essa imagem era o processo de individuação porque esse processo passa pelo singular e vai para o coletivo. Depois, lembrou de uma paciente que falou essa passagem bíblica sem nunca a ter lido. Novamente, a sincronicidade. As frases que surgiram foram:

In the new sky and new Earth, the sea doesn´t exist anymore.
I prefer small shells.
Each shell has its own beauty. (a expressão *own beauty* apareceu na aula anterior e elas próprias a usaram nesse contexto).
The shells choose us. We don´t choose the shells.
The shells house (hospedar) small habitants of the sea.
I would delegate my soul to the shells (expliquei o futuro com "will" e "would").
The shell tell my story.
The shells make me remember happy moments.
I like to catch shells with my children.

Aluna Glaucia:

Imagem: Rosa vermelha.

Mais um momento de sincronicidade: Na semana anterior, eu havia trabalhado o tema da rosa com um grupo de Terceira Idade, em outro local e cada senhora apresentou o que a rosa significava para cada uma, além de terem cantado a música *Rosa*, de Pixinguinha e *As rosas não falam*. Na aula dessas senhoras, a sala foi decorada com pétalas de rosas brancas e

vermelhas. Contei o mito de Tristão e Isolda, dizendo que ao lado do túmulo de Isolda foi plantada uma enorme roseira vermelha e ao lado do túmulo de Tristão, um enorme tronco de madeira nobre. Os dois arbustos cresceram juntos e entrelaçaram-se tão intimamente que foi impossível separá-los. Quanto mais eram podados, mais cresciam. No final, entreguei uma rosa vermelha à minha amiga que havia me convidado para dar essa aula. Semelhantemente, na aula de Inglês aconteceu o seguinte: também contei o mito de Tristão e Isolda e uma discussão belíssima sobre o significado da rosa, transcorreu. A aluna Glaucia mencionou a música *As rosas não falam* – mostrando a estreita relação da rosa com o homem. Disse que a poda "é a própria individuação, pois nela alguns galhos podem ser replantados: é o processo cíclico do nascimento, vida e morte". Então, comentei sobre a minha aula com as senhoras da Terceira Idade e a mesma música que elas haviam cantado. Além disso, as alunas disseram que naquele dia, começava o dia da poda das rosas – que devia se estender até final de julho. Nesse meio tempo, a aluna Drica saiu da sala e voltou minutos depois com lindas rosas vermelhas, delicadamente embrulhadas para cada colega do grupo. Foi um momento ímpar, altamente significativo e especial. A surpresa foi geral e naquele momento, pude perceber o quanto cada tema discutido falava de cada uma. Imagens que refletiam a alma de cada uma delas. Algumas situações, de uma maneira ou outra, estavam em sincronia com nossas aulas. As sentenças produzidas em Inglês foram:

For me, the rose is the symbol of the cyclic aspect of life.
The rose needs a fertile sole to grow.
The rose has thorns.
My husband gives me red roses all the time.
The rose is one of the manifestations of beauty.
The rose personifies the perfum of the loved woman.
The process happens from outside to inside.
With the corteous love, the rose became a symbol of the lovers.

Surpreendentemente, em sua apresentação de canto, a aluna Drica cantou a música *As rosas não falam*, dedicando-a ao grupo.

Aluna Drica:

A aluna disse que foi difícil encontrar uma imagem de individuação. Então, levou um osso de baleia. Antes de dizer que era um osso, todas nós o sentimos na mão e fomos arriscando palpites. Ela disse que essa imagem lembrou quando ela foi a Abrolhos e viu uma baleia de longe. Disse que baleias morrem no mar e os ossos vão se decompondo e se sedimentam. Então, antes de começar a falar as frases, ela leu uma estória: *A mulher esqueleto*. Para ela, a baleia transmite o fundo e a superfície. É um animal que viaja muitos quilômetros para procurar a condição ideal para reprodução; é mamífero; o filhote bebe o leite - que se coalha com o sal. Mais um aprendizado. Dessa vez, sobre baleias. Então, eu comecei a fornecer dicas lingüísticas: *whale, bones; deepness* (porque a aluna falou em "profundidade"); *surface*.

Pedi outras imagens e ela falou em: ossos ocultos. As alunas lembraram da palavra *bone* e eu forneci o verbo conjugado, *hidden*. A aluna Claudia continuou: "*difficult to see."* Drica disse que "reconhecer o processo de individuação é reduzir o psiquismo a ossos". Ao pensar em ossos, a aluna pensou em *base, estrutura e sustentação*. Então, a aluna Drica falou: *think in bones.*Depois de muita discussão, as seguintes sentenças foram produzidas:

When I think about bones, I associate them with basis, structure and sustentation
The whale depicts the encounter of sky and… (Ela montou a frase até aqui e o grupo ajudou com o final: *earth*).
The bones are hidden in the body (essa sentença foi totalmente construída pelo grupo).
When we are reduced to bones we are very similar

Nesse meio tempo, elas sempre brincavam em falar algumas palavras em Inglês. A aluna Silvia disse: "*Psychologists are crazy*". Então, surgiu a palavra: *crisi*s e a frase: "*I am crazy,*

paranoic". Então, o grupo produziu a seguinte frase, relacionando-a à profissão delas: "*In their moments of crisis, psychologists reveal their craziness, ignorance"*.

Depois, a aluna Drica contou que assistira a um comentário sobre o navio Titanic, anunciando que havia sido achado o corpo de um menino de aproximadamente dois anos de idade, cuja mãe não o havia reconhecido. Já que ninguém reclamou o corpo, a pessoa que o encontrou fez seu funeral e uma faixa escrita: "Nosso bebê" - e esse bebê virou um símbolo da tragédia. Foi feita a exumação e acharam um pedacinho de osso com ele – porque um pedaço da placa onde estava escrito "nosso bebê" estava colada ao osso do menino. Anos depois, a família do bebê foi encontrada na Finlândia.

As alunas dialogavam com suas próprias imagens de individuação que tornaram-se coletivas, pois foram calorosamente acolhidas pelo grupo. O próximo passo foi que cada uma pensasse em uma imagem que representasse o grupo de Inglês:

Aluna Isis:

Inicialmente, não desenhou sua imagem. Disse que via o grupo como uma montanha e mar. Na montanha havia pedras, girassol, mar, rosas (imagens de individuação anteriormente apresentadas pelos colegas). Nas pedras, estava escondida uma chave, tentando unir a montanha e o mar. A montanha representava a terra; o mar – a areia e conchas no caminho. Os ossos da baleia também estavam lá.

Aluna Marta:

O grupo era a natureza, a montanha, as pedras. Lá, nasciam os girassóis e a rosa. O mar, com ossos de baleia e concha.

Aluna Drica:

O grupo era visto como aquele que trazia o novo; levava-nos para o não–saber e para a infância; fazia-nos ver como podíamos estabelecer uma nova relação com o Inglês. Música que lembrava o grupo: *Lola*, de Chico Buarque. O grupo trazia o estrangeiro, a infância, a pluralidade. Na folha de caderno que a aluna escreveu, ela colocou algumas palavras isoladas como: *new, the other; memories of the childrens; childhood; desconstruction; know; don´t know.*

Aluna Glaucia:

Apontou a afetividade do grupo. Fez corações entrelaçados e um coração central em azul – onde havia surgido esse grupo. A cor vermelha representava cada uma de nós; o azul, o coração central e o verde, o que estava além daquele laço.

Para não me alongar, passo para uma das últimas aulas do semestre que considero um verdadeiro exemplo de construção em grupo e de troca de sensibilidades. Como uma das alunas trabalha com *sandplay* (jogos de areia), ela sugeriu que fôssemos ao seu consultório para trabalharmos com as caixas de areia.

Na semana seguinte, fomos ao consultório da aluna Isis para montarmos nosso jogo de areia. A aluna pediu para que cada uma de nós entrasse na sala de miniaturas e escolhesse os objetos que quiséssemos para colocarmos na caixa. Nesse meio tempo, eu fornecia algum vocabulário para que a aluna Isis pudesse dar instruções em Inglês: *create/ look around/ walk / choose.*

Depois de escolhidas as miniaturas, cada uma de nós sentiu as areias (seca e molhada). A maioria do grupo escolheu a areia seca. Somente a aluna Claudia é que escolheu a molhada, mas acabou ficando com o grupo na areia seca. Houve silêncio e concentração na hora da escolha das miniaturas. O diálogo desenvolvido encontra-se disponível no Anexo: Segunda experiência.

8.2.1 Análise hermenêutica dos dados da segunda experiência

> [...] é a consciência de que a vida tem uma significação mais ampla que eleva o homem acima do simples mecanismo de ganhar e gastar. (Jung, 1992, p.89).

Parto dessa citação de Jung para colocar-me na posição de mestre-aprendiz, assim definido por Freitas, L.V. (1990). Enquanto professora-aprendiz na busca de uma Educação de Sensibilidade, ou uma educação de alma, abro-me perante a troca de conhecimentos que se deu pelo caminho de uma razão sensível. Creio ter sido uma experiência que mais significou um "chamado" para que eu pudesse abrir-me para o encontro com minha própria alma e com isso, quero dizer que as imagens que me foram apresentadas, que surgiram na relação simbólica, ressoaram em mim de modo a ativar minha própria sensibilidade mística e a de minhas alunas. Desse modo, analiso os dados sob o ponto de vista da construção de imagens místicas de sensibilidade.

Isso pode ser visto na atitude gestual das alunas. A entrega de uma chave pela aluna Claudia que abriu meus baús ancestrais, colocando-me em contato com a minha ancestralidade. Como símbolo para esse chamado ancestral, o baú, "*the wood box",* e a chave, "*the key,"* que segundo as alunas, traziam recordações, saudades. A imagem suscita num mergulho na experiência ancestral que alimenta, promove crescimento e sabedoria, pois *"the key opens the door. It is my individuation process".* Essa atitude remete a um movimento de descida, segundo Durand (2001a, p.199/200), eufemizador, quando o sujeito recorda-se da infância. Além disso, a chave parece remeter ao próprio Graal enquanto continente, que acolhe, sobretudo, a doação de Cláudia, para mim, de uma chave simbólica que inevitavelmente me remetia à minha infância e às chaves enferrujadas da casa de meus avós. A lágrima não caiu externamente, mas internamente frente à emoção vivida. Com certeza, qualquer queda

naquele momento seria suavizada pelo gesto corporal daquela aluna. Ficava para mim, a imagem da doação calorosa, do acolhimento que me fazia entrar em contato profundo com minha sensibilidade mística. Segundo Merleau-Ponty (1999), os gestos refletem nossas sensibilidades e é na fala que eles também se reatualizam. A linguagem poética passava então, a ser parte inerente ao corpo.

Outro aspecto característico da estrutura mística é o silêncio. A cada silêncio, um encontro com a alma. Bachelard (2001c, p. 189) diz que "diante da água dormente, o sonhador adere ao repouso do mundo". Aproveitando suas palavras, eu diria que diante de cada objeto material, aderíamos ao repouso que nos habitava. A presença de cada objeto fazia com que devaneássemos, mostrando o que sentíamos porque os objetos nos permitiam sentir. Como exemplo, quando a aluna Isis mencionou o trecho da novela "ela está onde só as pedras a escutam", caracterizando a escuta, o cuidado, o respeito ao silêncio.

Semelhantemente, mas inserida no campo de estrutura dramática, o episódio que mostra a entrega das rosas pela aluna Drica, sendo que o esquema verbal que mais encerra esse gesto é a "entrega", o ato de "cheirar" a rosa assim que a recebemos. Segundo Drica, a rosa também indica o aspecto cíclico da vida:

For me, the rose is the symbol of the cyclic aspect of life.
The process happens from outside to inside.

A rosa aparece, então, como um símbolo regenerador, cujos espinhos fazem parte do seu ciclo e da nossa própria trajetória. Nessas atitudes, constelam-se imagens de movimento cíclico, como sugere a fala de Glaucia: "*process from outside to inside"*. O mesmo ocorre com a imagem do girassol e com a fala da aluna Silvia: "*tem sempre um recomeço: vai e vem"*. Esse movimento cíclico fica registrado em algumas produções lingüísticas como:

The sunflower is like the sunshine.

The sunflower has a short-lived life.
The sunflower depicts the individuation process.

As ações e os esquemas verbais, brevemente apresentados, lastreados nos gestos, valorizam as imagens do continente, do aconchego e acolhimento, no entanto de maneira mais incisiva, levando-me a observar um movimento direcionado pelo mitema da reintegração, visto que passávamos do individual para o coletivo a partir do momento em que cada aluna se apropriava das imagens de cada colega. O momento mais significativo para mim, culminou com a montagem da caixa de areia. Cada símbolo contava a história individual de cada aluna e, ao mesmo tempo, uma nova história: a história do grupo: um grupo enquanto Graal, o continente acolhedor, a Héstia-Mãe. Isso pode ser facilmente observado nas palavras de Claudia: "*I don´t invite the group to the wet sand because the cave"* (diz não ter convidado o grupo para a areia molhada porque na seca, já haviam colocado a caverna que ela queria para representar a areia molhada). A imagem de reintegração também é expressa pela simbologia dos instrumentos musicais e pela colocação da aluna Drica de sete bonequinhos na orquestra - que coincidia com o número de representantes do nosso grupo. Drica "chamava" a música para ampliar seu cenário imaginal. A imagem, tempos depois, é refletida na atitude da aluna Drica em cantar a música *As rosas não falam* em sua apresentação musical. Outras imagens se constelavam, apresentando o grupo: *mar, montanha, pedra, coração*, aproximando a natureza do terreno imaginal, mais precisamente, aproximando dois terrenos imaginativos: a água e a terra. Como aponta Bachelard (1989), cada símbolo surgido evoca uma imagem poética porque sai "do fundo do ser" - o que me permite pensar na imaginação da água como aprofundamento. Ao mesmo tempo, vejo cada objeto apresentado evocando a imaginação da matéria terrestre (Bachelard, 2001a, p.1), pois alegram nossos olhos, aguçam nosso tato e nosso cheiro. Diz o autor:

> Essas imagens da matéria terrestre oferecem-se a nós em profusão num mundo de metal e de pedra, de madeira e de gomas; são estáveis e tranqüilas; temo-las sob os olhos; sentimo-las nas mãos, despertam em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las.

Como por exemplo, a rosa comprada pela aluna Drica. A atividade imaginadora das imagens é que forma a "imagem imaginada", colocando a imagem como uma "aventura da percepção." (p.3). Creio que é esse exercício imaginativo que proporciona as sincronicidades apontadas durante as aulas, o que me permite considera-las, portanto, como parte do processo criativo e motivador do envolvimento profundo entre professor e alunos. Não são situações que identificam uma mera coincidência, mas momentos em que o inconsciente de cada uma de nós entrava em contato com nossas vontades conscientes. Ainda segundo Bachelard (2001a, p. 6) "só gostamos daquilo que imaginamos ricamente, daquilo que cobrimos de belezas projetadas". São imagens que querem "mais sugerir do que descrever". Portanto, cada situação chamava novas imagens e a cada chamado, nova criação.

Esse movimento poético e simbólico de imagens caleidoscópicas caracteriza um caminho rumo à Educação de Sensibilidade e à *mitopoiésis*. A linguagem, portanto, é vista como mediador simbólico que nos leva a tecer nossa própria trajetória, nossa própria poiésis. A língua/linguagem ou palavra é imagem e, portanto, estritamente ligada ao nosso desenvolvimento psíquico. Segundo Jung, a palavra é simbólica, pois é carregada de aspectos inconscientes e profunda emoção. Sim, definitivamente, as palavras sentem.

8.3 TERCEIRA EXPERIÊNCIA: O PROCESSO DA PESQUISA

8.3.1 MÉTODO E COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, desenvolvi uma pesquisa bibliográfica a respeito da mitologia celta e uma pesquisa de campo em sala de aula, além de uma viagem à Inglaterra, que aconteceu em

julho de 2006, a fim de observar de perto a sensibilidade da cultura britânica. Conseqüentemente, a subjetividade da pesquisadora, em contato com a cultura, também foi levada em consideração – embora não tenha sido decisiva e nem com pretensões de se constituir em qualquer análise de puro cunho subjetivo. O que importa é que faz parte do processo de individuação dela e do processo de construção da alma: *soul-making*, como postulam Jung e Hillman – extremamente relevante no processo educacional, pois, sem alma, a educação não tem razão de ser. Também mantive meu próprio diário de campo, ao qual pude recorrer para verificação de qualquer dado necessário.

Partindo da pesquisa bibliográfica, observei a trajetória dos mitos que envolvem o ciclo arturiano, possível base mítica da cultura britânica, de acordo com Squire (2003) e identifiquei as características dessa trajetória. Com base nas estruturas de sensibilidade de Gilbert Durand (2001a), apresento imagens e símbolos da estrutura heróica, por meio do mito do *Rei Sol*, especialmente investigando a construção arquitetônica do *The British Airways London Eye* – o centro de observação em forma de roda e que desenha o marco do milênio nessa cultura; o Big Ben, o Meridiano de Greenwich e a Torre de Londres. Oriundo desse mito, o *mitema da luta entre trevas e luz* – cuja dualidade aparece expressa nas imagens consideradas, ora heróicas ora místicas, em constante confronto.

A estrutura mística é representada pela pregnância do mitema do *submundo* em alguns aspectos da cultura, como no *underground* britânico, entendido especialmente, na convivência do inglês com os *pubs*, com o entorno do Rio Tâmisa e em algumas expressões artísticas - que parecem impulsionar o diálogo com o inconsciente. A seguir, a estrutura de sensibilidade dominante na cultura britânica: a estrutura dramática – representada pelo *mitema da reintegração*, percebido na tentativa de constante diálogo entre a estrutura heróica e mística, mantendo suas tensões: ora um chamado para o *arque* – o passado; ora para o futuro, sinalizando o movimento cíclico do tempo.

Como próximo passo, observei como ocorre a relação simbólica na sala de aula, por meio do contato dos alunos com o mito arturiano. Tomo por base principal a mitohermenêutica simbólica, que envolve as mesmas estruturas de sensibilidade de Gilbert Durand, apresentadas acima: heróica, mística e dramática. Ao mesmo tempo, fiz uma breve e despretensiosa ligação com os tipos psicológicos de Jung, no que se refere a pensá-los de forma integrada para a ampliação da consciência, sem a ousadia de querer reduzi-los às estruturas ou de querer estipular tipos psicológicos para cada estrutura de sensibilidade. Como já mencionei na discussão teórica, faço essa pequena analogia na intenção de sugerir um pensar que inclui o sentir – já que proponho uma Educação de Sensibilidade por meio da razão sensível. Da mesma maneira que senti dificuldade em separar as estruturas de sensibilidade durante a análise da cultura, mostro minha dificuldade em separar as mesmas estruturas de sensibilidade com relação à produção lingüística dos alunos - já que tento proporcionar atividades diversificadas (gramaticais, orais e de escrita) para um exercício mais dinâmico das funções psicológicas e das estruturas de sensibilidade.

Ressalto que outras pesquisas na área de Psicologia Analítica utilizaram a relação simbólica, principalmente a de Sant'Anna (2001, p. 121), que faz uma interlocução entre teoria e a experiência profissional de psicoterapeutas. Configurando um contexto clínico, o autor utiliza o recorte por temas, que consiste em apontar núcleos de *sentido* e não de *forma* "que compõe a comunicação e sua relação com o objetivo da análise em questão". (p.121). Apesar de não utilizar diretamente a análise de Sant'Anna neste trabalho, menciono-a por considerá-la fundamental para considerar a imaginação. Portanto, tanto uma análise por temas quanto pelas estruturas de sensibilidade apontam um olhar investigativo para a imagem, para a imaginação enquanto processo criativo.

Inicialmente, levantei algumas imagens dos alunos em relação ao ensino de Inglês, com a idéia de perceber quais imagens compunham o imaginário daqueles alunos a respeito de seu

aprendizado da língua. Para tanto, realizei uma discussão em língua materna, em grupo, com a idéia de perceber a posição do aluno em relação ao ensino de língua estrangeira. Seria uma posição heróica? Também busquei saber quais imagens cercariam um aprendizado via mitologia. Para esse momento, também utilizei imagens que coletei em minha viagem à Inglaterra: caminhos entre florestas, nascentes, monumentos em pedras(Anexo M), seguidos de um fundo musical celta. Depois, realizei uma reflexão em grupo. Baseio-me em Faerch & Kasper (1987) que discutem que essa técnica é extremamente importante para o desenvolvimento reflexivo dos participantes. Desse modo, coloco-me na posição de observadora-participante, com o duplo objetivo de a) engajar-me enquanto sujeito na relação simbólica; b) observar a situação dialógica sem expressar qualquer juízo de valor, atuando assim, como observadora. (Spradley, 1980; Denzin, 1978; Goetz and Lê Compte, 1984). Todas as aulas foram gravadas.

Também cerquei-me de entrevistas semi-estruturadas individuais (Nunan, 1992) com o objetivo de observar a percepção do aluno no que se refere à língua por ele produzida, ou seja, como ele se sentia perante essa produção e sua identificação pessoal ou não com o que foi escrito. As entrevistas foram realizadas da maneira mais informal possível, permitindo ao aluno decidir o que quisesse dizer e como dizer (Nunan, 1992, p.143). Caracterizei-as como *entrevistas semi-estruturadas* – de modo que o entrevistador possuísse uma idéia de onde ele queria chegar com tais perguntas e o que poderia ser revelado com elas. No entanto, o entrevistador não conduz a entrevista com uma lista pré-determinada de perguntas, sem deixar que o entrevistado também direcione a entrevista. Alguns temas podem determinar o curso da entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista fornece autonomia ao entrevistado e também proporciona ao entrevistador flexibilidade em direcionar as perguntas. Além disso, também permite um pequeno acesso à vida do entrevistado e do entrevistador. No caso desta pesquisa, pedi que os alunos também respondessem as mesmas perguntas, por escrito. Após

tê-las escrito, sentei-me com eles para que, informalmente, eu pudesse ouvi-los. Ocorreram duas entrevistas individuais: uma na metade do curso e outra ao final dele. (Anexo C). Além disso, a cada atividade diferente, pedia aos alunos para discutirem: como foi a atividade para eles, como se sentiram e se sugeriam alguma mudança. Esses comentários foram gravados por mim e registrados, por escrito, pelos próprios alunos. As aulas também foram gravadas e registradas por escrito, em um diário, onde eu anotava fatos relevantes referentes às aulas.

Gramaticalmente, observei quais aspectos os alunos mais conseguiram usar ao término das aulas, buscando também aferir se o aprendizado pela mitologia sensibilizou a produção lingüística deles e de que maneira. A seguir, coloquei-os em contato com imagens e símbolos culturais por meio do filme *Excalibur* – que a meu ver, é o filme que melhor expressa o ciclo arturiano, além de músicas celtas e atividades de dramatização. Como próximo passo, pedi produções lingüísticas escritas e orais. Por exemplo, a partir daquele contato mítico cultural, observei se essa linguagem mítica poderia sensibilizar a produção lingüística do aluno, ou seja, torná-la menos racionalizada, proporcionando um aprendizado mais significativo para o aluno.

Reforço, portanto, minha postura interdisciplinar no campo metodológico. Como aponta Fazenda (1991, p. 97), "se abrimos espaços para novas leituras teóricas, é indispensável pensar na possibilidade de novos enfoques teóricos" - o que significa ainda, segundo a autora, ousar mais no campo educacional, pois além de observar a sala de aula com certo rigor metodológico, ou seja, o campo objetivo, também se observa o fenômeno em si: diários de professor e alunos, opiniões escritas e faladas, gravações – revelando-se enquanto campo subjetivo. Além disso, a interdisciplinaridade no campo metodológico desta pesquisa é reforçada pela necessidade da dupla orientação que obtive. De um lado, minha orientadora, Profa. Dra. Laura Villares de Freitas – da área da Psicologia Analítica. De outro, meu co-orientador, Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos – da área da Antropologia do Imaginário. Como

aponta Fazenda (1991, p. 106), a co-orientação em pesquisas interdisciplinares é necessária, sobretudo "para dividir espaços e trocar angústias. Perceber-se interdisciplinar e pesquisar a interdisciplinaridade é, sobretudo, acreditar que o outro também pode **ser** ou **tornar-se** pesquisador da interdisciplinaridade." (grifos do autor).

Passo a descrever os sujeitos e os caminhos seguidos para a análise da atual pesquisa.

8.3.2 O grupo

Descrição: O grupo começou composto por nove alunos – que serão designados por nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades: Marco, Raul, Eva, Mara, Tita, Vera, Kate, Leo e Dina, todos adultos, com faixa etária variando entre 25 e 65 anos. São profissionais das mais diversas atividades: técnicos em computação, microempresários, administradores de empresas e donas de casa.

A aluna Dina precisou interromper o curso logo no início, por motivos de trabalho, portanto, não será considerada para a análise dos dados. O aluno Leo faltou muito, também por motivos de trabalho, não conseguindo terminar o curso. No entanto, cito momentos de sua participação por considerá-la importante para o desenvolvimento do grupo. Interessante notar o número de faltas da aluna Kate que, no entanto, sempre aparecia ao final da aula, desejando saber o que havia acontecido, como ela poderia permanecer no grupo e continuar o curso que dizia estar aproveitando. Devido a suas tentativas em permanecer no grupo, seus dados acabaram sendo extremamente significativos para a análise dos dados. Desse modo, sete alunos passaram a compor o meu grupo de sujeitos, para a presente pesquisa: Eva, Kate, Marco, Mara, Raul, Tita, Vera, além de algumas participações de Leo.

8.3.3 Conteúdo

Material: O material convencionalmente utilizado no curso de Inglês oral da instituição onde ministrei as aulas é o livro *Framework 1*. Com o grupo em questão, trabalhamos o livro 1, unidades cinco a sete, pois fazia parte da continuação do curso anterior de seis meses, do qual a maioria dos alunos havia participado – exceto a aluna Tita, que freqüentara cursos de Inglês esporadicamente e acabara desistindo, por falta de motivação. Basicamente, o conteúdo gramatical refere-se aos tempos verbais presente e passado, uso de adjetivos e advérbios. Meu desafio, enquanto professora, estaria em conciliar o conteúdo gramatical do livro didático com a minha proposta de ensinar Inglês pela mitologia arturiana, a fim de investigar seus efeitos. Para ajudar os alunos, preparei um miniglossário referente ao tema do Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda e entreguei para eles. (Anexo H). Conforme as aulas aconteciam, eu pedia para eles acrescentarem seus próprios termos e expressões e então, trocávamos idéias por e-mail. Na metade do curso, também preparei alguns exercícios gramaticais, cujo conteúdo referia-se ao mito arturiano. (Anexo G). A proposta era combinarmos aulas extras para discutir gramática e fazer tais exercícios, considerando-se que a carga horária apresentava-se insuficiente para tanto trabalho: duas aulas de uma hora e quinze minutos, duas vezes por semana, perfazendo um total de quarenta e cinco horas. No entanto, devido a imprevistos como: chuvas constantes, horário de trabalho e distância, foi possível organizar somente dois encontros extras, com três alunos. O conteúdo e atividades desenvolvidas no decorrer do curso foram as seguintes:

Atividades para o desenvolvimento da habilidade oral:

a) Dramatizações: Logo no início das aulas, o primeiro contato que forneci aos alunos para que conhecessem um pouco do mito arturiano, foi um documentário lançado pela revista *Superinteressante* sobre o Rei Arthur. Após assistirem ao documentário, pedi que cada um

escolhesse um personagem e fizesse uma pequena dramatização, em grupo. A escolha foi aleatória, considerando-se que os alunos ainda não conheciam todos os personagens da estória. Para essa atividade, levei acessórios e roupas. Os alunos vestiram-nas e improvisaram uma cena – que também foi gravada e avaliada por eles. (Anexo D, 31/8).

A segunda dramatização ocorreu quando pedi para os alunos se movimentarem como se fossem seus personagens, tendo ao fundo uma música celta. Depois, cada aluno falava um pouco sobre o seu personagem. (Anexo D, drama, 26/9).

A terceira dramatização foi após a cena em que Arthur se torna Rei. Inicialmente, um movimento corporal em que todos foram o Rei Arthur, seguido de um pequeno diálogo improvisado (Anexo D, 28/9). Eles expressavam o que sentiam enquanto Rei e, ao mesmo tempo, questionavam o colega Marco – que tinha como personagem o Rei Arthur - sobre o seu papel de rei. Sempre pedia para os alunos emitirem suas opiniões sobre a atividade e como se sentiam.

O quarto momento foi a recriação de uma estória arturiana, ambientada na Idade Média, seguida de dramatização. (Anexo D, 16/11). Nessa aula, levei mais algumas fotos sobre os lugares que visitei em minha viagem à Inglaterra em 2006 e que caracterizavam a cultura celta – como Glastonbury, Tintagel, caminhos percorridos e igrejas celtas. Perguntei aos alunos em qual elemento da natureza eles achavam que a cultura celta mais se inseria. Eles disseram: água e pedras. Então, passei as fotos e expliquei a importância da água na cultura celta – com o intuito de ambientar a estória que eles iriam produzir, com aspectos dessa cultura. O meu objetivo era chegar a uma cena grupal e dramatizar. Iniciando a atividade, coloquei uma música celta e pedi para eles se imaginarem mergulhando em águas. Os alunos ficaram em pé, movimentando-se, dialogando com o universo das águas. Após o envolvimento com a música, os alunos produziram algumas sentenças – que eu anotei na lousa. Então, parti para a dramatização, orientando-os no sentido de recriar sua estória arturiana, por meio da

improvisação. Eles montaram um cenário, levaram roupas e objetos. Tirei fotos para registrar esse momento. Ao final da atividade, fizemos uma discussão em grupo, para os alunos exporem suas sensações a respeito do que havia sido proposto.

A quinta e última dramatização foi a construção de uma estória em grupo, com o objetivo de ambientar a estória arturiana no século XXI, contendo ou não elementos arturianos (Anexo D, 30/11). Essa estória deveria ter começo, meio e fim. Para esse momento final, não somente eu, como também os alunos, levamos adornos, objetos e roupas para compor o figurino e cenário. O texto foi montado em grupo, antes da dramatização final, cujo título foi: *Paula searches for her personality*. Depois, em grupo, o colocamos na lousa e eu o enviei a eles por e-mail. Quando o texto estava totalmente pronto, ocorreu a dramatização. Fotos também foram tiradas para registrar os momentos das dramatizações.

b) Discussões sobre as cenas do filme: O filme *Excalibur* foi assistido em sala de aula e dividido em cenas, durante quatro encontros. Após cada cena, os alunos discutiam basicamente: o que sentiram da cena e como ela ressoava em cada um, além de possíveis repercussões na atualidade. As discussões eram incentivadas em Inglês, sendo que o Português também era permitido de modo a não interromper o fluxo de pensamento do aluno e manter a qualidade das discussões. Os alunos também forneceram esses dados por escrito, em Português, sendo que, em alguns momentos, alguns alunos arriscaram a escrita em Inglês. Importante ressaltar que, naquele momento, eu não interferi na produção escrita. O que eles escreveram, eu recolhi para compor meu material de análise de dados. Após o término do filme, os alunos, em grupo, escolheram uma cena favorita para comentar: quando o cavaleiro Uriens nomeia Arthur, como o novo Rei da Bretanha. (Anexo D, cenas, 17/10). O objetivo era incentivar a discussão, aumentar vocabulário e compor um texto escrito. Como eu sempre fazia com as demais cenas, eu escrevia na lousa e ao chegar a casa, reescrevia o texto que eles

compunham e o enviava a eles por e-mail. Em alguns momentos, esses textos eram utilizados para o estudo dos itens gramaticais abordados durante o curso.

c) Reconstrução das cenas sem dramatização: Uma outra cena que os alunos escolheram refere-se à aparição da Dama do Lago. (Anexo D, cenas, 19/10). Coloquei a cena em que a Dama aparece e deixei-a de fundo, pausada na tela da TV. Levei objetos, fotos e acessórios e pedi para os alunos recriarem a cena, ou seja, decidirem quais objetos eles acrescentariam na cena e por quê. Como fundo musical, uma música celta. Conforme os alunos falavam, eu tentava compor no quadro negro uma pequena composição escrita. Ao chegar a casa, ouvia as aulas, reescrevia o texto e mandava por e-mail aos alunos. Essa atividade teve por objetivo construir um novo cenário que me permitiu observar quais imagens do filme ficaram mais presentes naquela reconstrução da cena e quais novas imagens surgiram.

d) Apresentação do mito de Bran – compreensão de leitura. O texto equivale à cena inicial do filme *Excalibur*, quando Uther seduz Igraine – cena que muito marcou os alunos. A intenção era a de que os alunos reconhecessem, no texto escrito, partes da cena do filme. (Anexo D, mito Bran, 14/09).

e) Apresentação oral dos personagens escolhidos: Cada aluno apresentou seu personagem arturiano oralmente, acompanhando uma escrita previamente realizada. Após a leitura, os colegas faziam perguntas ao aluno apresentador, com o intuito de promover uma maior interação entre o grupo e observar a construção do campo simbólico. (Anexo D, personagens).

Atividades para o desenvolvimento escrito e gramatical, em grupo: (Anexo E)

O desenvolvimento gramatical ocorria oralmente, quando montávamos o texto escrito em grupo, referente a uma atividade oral realizada – como, por exemplo, as atividades de associação, [43] discussão sobre as cenas favoritas do grupo ou sobre o personagem criado. Por

[43] Inspiradas nos experimentos de associação que marcaram as prováveis reflexões de Jung junto a Eugen Bleuler sobre a natureza dinâmica do inconsciente. Bleuler observava como a psique fazia associações,

exemplo, na atividade de associação, pedi aos alunos para falarem o que lhes passasse pela mente, ao pensarem em Rei Arthur, e eu escrevia na lousa o que falavam. (Anexo E, 19/9). O objetivo era o de, aos poucos, eles ampliarem seu universo simbólico. Conforme falavam, eu escrevia as frases na lousa, com o intuito de mostrar-lhes como estavam ampliando sua escrita em nível gramatical e também propunha um momento de reconhecimento do uso de adjetivos e advérbios, para que os alunos pudessem aumentar suas frases já criadas. (Anexo E, 21/9). Isso também ocorreu durante discussões das cenas (Anexo D, 26 e 30/10). Sempre que possível, nos encontrávamos individualmente, quando os alunos conseguiam chegar mais cedo às aulas ou nas aulas extras, às segundas-feiras – fora do horário normal de aula.

Os itens gramaticais básicos desenvolvidos foram: uso de adjetivos e advérbios, tempos verbais: presente e passado, sendo que o tempo futuro também apareceu devido à necessidade de os alunos expressarem-se nesse tempo verbal.

Também preparei um glossário e exercícios gramaticais referentes ao mito arturiano (Anexos G e H) – que infelizmente não puderam ser trabalhados mais sistematicamente, pois, como já mencionei, esse era um momento para as aulas extras às segundas-feiras e muitos alunos não podiam comparecer ou, quando podiam, enfrentavam problemas como chuvas e enchentes – o que dificultava a ida dos alunos à aula.

Desenvolvimento escrito e gramatical individual: (Anexo F)

a) Composição dos personagens: Primeiramente, os alunos compuseram seu personagem arturiano. Eles me entregavam suas composições, que eu corrigia e devolvia. Quando dispúnhamos de tempo, chegávamos mais cedo e sentávamos juntos para discutir sobre conteúdo e aspectos gramaticais. Nesse momento, muitos alunos acabavam comentando como sentiam a sua escrita, ou seja, se julgavam estar melhorando e por que, quais elementos

---

originando a associação de palavras. Jung foi trabalhar com ele e, posteriormente, desenvolveu a teoria dos complexos.

gramaticais mais dominavam. Esses encontros deveriam ter acontecido com mais freqüência, para que tivéssemos tempo de melhor comentar sobre o modo como escreviam, ou seja, para observar como utilizavam alguns itens gramaticais, tais como tempos verbais, adjetivos ou advérbios. No entanto, havia a falta de tempo, já que todos trabalhavam fora ou em casa e as aulas começavam às 18 horas, horário de trânsito difícil, e muitos não conseguiam chegar a tempo ou mesmo antes do início das aulas. Também era difícil ficarmos após o horário das aulas, pois a sala de aula era então ocupada por outras turmas. Desse modo, trabalhávamos de acordo com as condições que nos eram oferecidas concretamente.

Como composição final do personagem, pedi que pensassem se cada um se identificava com o personagem escolhido e por que, ou seja, quais características daquele personagem correspondiam às suas. Cada aluno escrevia sua composição e a apresentava oralmente para o grupo e, por escrito, para mim.

b) composição sobre uma cena do filme: Outra tarefa escrita foi sobre a cena do filme que mais chamou a atenção de cada um. (Anexo D, cenas). Pedi para eles escreverem por que a cena chamou a atenção deles, o que sentiram e se relacionavam a cena à atualidade. Não tivemos tempo de apresentar oralmente a escolha da cena individual. Por isso, pedi para os alunos entregarem suas composições, por escrito, para mim. Ressalto que a cada discussão de cena era produzido um texto escrito em grupo – que eu digitava em casa e enviava a eles por e-mail.

c) Composição final: A composição final foi referente à estória que eles inventaram e dramatizaram: *Paula searches for her personality*. (Anexo I). A composição foi iniciada em sala, em grupo. Para que pudéssemos incrementá-la, pedi que cada aluno acrescentasse o que quisesse àquela primeira versão, escrita em grupo. Fazíamos sempre um movimento que partia de uma escrita em grupo para uma individual

Julgo importante ressaltar que todas as produções orais e escritas dos alunos serão transcritas exatamente de acordo com a produção de cada um. Desse modo, não usarei a expressão *sic* para designar erros lingüísticos.

8.4 A relação simbólica da sala de aula: uma construção de imagens

Seguindo as discussões anteriores sobre imagem e palavra, reforço os pressupostos de Sant'Anna (2001), segundo os quais fazer uma análise de dados, tendo por base a imagem, requer atribuir poesia à imagem – que por sua vez, se concretiza na imagem verbal e passa a ser entendida como *palavra poética*:

> As diferentes construções permitem que as várias partes da imagem ressoem no discurso exercendo diferentes papéis e indicando sua multiplicidade de sentidos. [...] Uma sintaxe do imaginal se alcança mediante a libertação da palavra de sua obrigatoriedade narrativa que a aprisiona à seqüência lógica e temporal. Por isso, as principais palavras de uma imagem não podem ficar presas à gramática, a um raciocínio lógico, a uma definição operacional. (p.109).

Hillman (1977) também discute o fazer imagens por meio das palavras. Portanto, a palavra não será analisada somente em nível sintático ou gramatical.

Do ponto de vista lingüístico, tal análise segue o caminho de uma *semântica imaginativa* em que as palavras se reúnem num contexto que forma o sujeito e, ao mesmo tempo, é formado pelo sujeito. Isso não significa dizer que o aluno não aprenderá a formalidade da gramática, mas sim, que a gramática passa a ser *sentida*, percebida a partir do momento em que a palavra é significativa para ele. Partindo desse ponto de vista, busco criar condições para que, a partir das atividades de dramatização, recriação de cenas e discussões, seja proporcionada uma identificação do aluno com uma língua viva, *almada,* e que pode trazer, inclusive, aspectos da vida pessoal de cada um – incentivando o fluxo lingüístico oral e escrito. Devido a esse constante jorro de imagens que se misturavam a cada aula, percebia minha dificuldade em

realizar uma análise, separando as estruturas de sensibilidade em: heróica, mística, e dramática. Sentia que, separando-as eu perdia o movimento das imagens. Pensava como o leitor deste trabalho poderia perceber essa construção imaginal que se instaurava em cada momento das aulas: no desenvolvimento gramatical, oral e escrito. Percebia, de um modo geral, o fluxo das imagens – do heróico para o místico, de aula para aula, indicando que quanto mais os alunos se envolviam com os mitos, mais eles tinham intimidade com a língua; ou seja, dialogavam com a alma da língua, tornando-a mais poética, mais significativa para eles. Especialmente no que se refere ao desenvolvimento gramatical, lembrei-me de rito de passagem – importante quando nos deparamos com grandes transformações, por exemplo, na adolescência. A mudança é árdua, às vezes brusca, mas necessária para trilharmos nosso caminho de individuação. Tanto que esse primeiro momento de análise parece típico do mitema da luta entre trevas e luz, pois os alunos pareciam duelar com as trevas de seu antigo aprendizado e a possibilidade de integração em um novo; no caso do ensino de Inglês, a passagem de um ensino gramatical rígido para um encontro com a nossa sensibilidade e a do outro com quem convivemos.

Assim sendo, começo levantando as imagens iniciais que os alunos possuíam sobre o aprendizado de Inglês e as primeiras imagens que surgiram quando apresentei a possibilidade de um ensino de Inglês pela mitologia. No item 8.4.1, apresento o jogo de imagens nas atividades de expressão oral, juntamente com as atividades de escrita, respeitando os mitemas já enunciados. Por fim, uma análise da produção final em grupo, do texto: *Paula searches for her personality* – representante do mitema da reintegração.

8.4.1 O mitema da luta entre trevas e luz: imagens iniciais do aprendizado da língua

Identificando esse mitema, o aprendizado de Inglês inicialmente apresentava-se ameaçador – como a escuridão das trevas. (Anexo J). Alguns alunos não gostavam do Inglês, sentindo-se

incapazes para o aprendizado da língua. Tal desgosto pela língua pode ser visto por meio da imagem da aluna Mara, em não querer ser humilhada em determinadas situações de comunicação, como por exemplo, no aeroporto de Nova Iorque. A aluna Tita, por ser a mais velha da sala, disse que este seria o último curso que faria, pois até então, nunca conseguira aprender a língua. Tal sentimento foi compartilhado pela aluna Eva, que disse que pensaria nela própria ao aprender a língua, visto que nunca aprendera ou gostara de Inglês. Ao mesmo tempo em que os alunos sentiam certo receio para aprender, também despertava um forte desejo em conseguir aprender a língua – visto as imagens da escada em ascensão, do livro *Vidas Secas* e da vontade de comunicação com povos de outras culturas. Desse modo, as imagens da *dificuldade*, *incapacidade*, *última chance* misturavam-se com a *vontade* de os alunos se comunicarem com povos de diferentes culturas e de aprender uma língua que, aparentemente, não lhes era apresentada enquanto favorável e agradável. Surgiam, assim, imagens heróicas de um monstro difícil, temeroso de ser combatido – a Língua Inglesa – que precisava ser *tirada do caminho,* enquanto pedra dura e difícil de ser removida. O aluno apresentava-se como um herói-guerreiro que tentava, arduamente, cumprir sua tarefa. Ao mesmo tempo, a vontade aparecia como possibilidade de mudança. Eu pensava, então, se não poderia haver equilíbrio entre as trevas daquele aprendizado tão árduo e a vontade de enxergar a luz. Sentia que essa *batalha* poderia ser *direcionada* em busca de um *coniunctio* e não propriamente travada, buscando-se uma vitória e uma derrota. Pensando na posição da mãe de Balin e Balan em uma das estórias celtas dos irmãos gêmeos, acreditei que poderia tentar seguir o caminho em direção a tal *coniunctio* – ou melhor, enfrentamento - para não ser tão pretensiosa ou até mesmo parecer hermeticamente fechada à possibilidade de os alunos exercerem o papel de herói-guerreiro – que afinal, também lhes cabia. Minha função seria tentar um equilíbrio entre as polaridades expressas nos depoimentos dos alunos. A eles, cabia

a tentativa de se abrirem para colocar um pouco mais de luz naquele ensino, até então, devastador.

Percebi, então, que os alunos poderiam, de certa maneira, interagir de uma maneira menos heróica com aquele símbolo do monstro lingüístico. Como aponta Jung (1992, p.108), sofremos influências de determinados simbolismos que nos provocam as mais diferentes sensações e a grande questão que nos abre é: será que sabemos por quê?

No caso em questão, penso que um forte fator nos acompanha: a nossa herança religiosa ainda exerce certa influência sobre nós. A dificuldade, o caminho árduo que devemos seguir para alcançar nossos objetivos, coloca o aprendizado como uma cruz que devemos carregar – não se apresentando nenhuma outra solução para se minimizar esse sofrimento. Desse modo, tocada especialmente pela imagem da *escada em ascensão* e da *última chance* pensei em proporcionar aos meus alunos, um diálogo com outras imagens que pudessem dar a eles a possibilidade de se reconhecerem enquanto sujeitos ativos e, sobretudo, criativos, daquele contexto de ensino-aprendizagem. Assim sendo, optei por inseri-los no contexto arturiano, mostrando a eles imagens de um caminho que eu percorri em minha viagem à Inglaterra, mais precisamente, no sudoeste de Londres, terras arturianas. (Anexo M). Era um caminho na Cornualha celta, em meio a uma floresta, que levava ao Monte St. Michael, um pequeno lugar com um castelo medieval e uma igreja que, na verdade, era somente um pequeno quadrado. No caminho, uma fonte dos desejos com uma árvore ao lado, na qual cada pessoa que passasse pudesse amarrar seu desejo, nela. Como eu não tinha nenhuma tira de pano ou algo parecido, amarrei meu próprio fio de cabelo. Percorri aquele caminho, silenciosa, vagarosa e atenciosamente, tentando entrar em contato com os meus mais profundos desejos, à busca pelo meu próprio Graal. Essa imagem me acompanhou durante toda a viagem. Como já mencionei anteriormente, ao chegar a São Paulo, coloquei-a como tela de fundo no meu computador – meu instrumento principal de trabalho. Ao ligá-lo, deparava-me com esse

caminho enigmático, querendo mostrar-me a razão pela qual ele estava diante de mim, na tela de uma máquina. Comecei, então, a perceber que ele já havia sido apresentado a mim em uma outra imagem – que sustentava minha primeira apresentação sobre os temas arturianos. *O Chamado*, ocorrido no primeiro semestre de 2005, em um simpósio na USP, promovido pelo LEP – Laboratório de Estudos da Personalidade - e que abre esta tese de doutorado. Assim como Perceval é chamado para realizar a busca pelo Graal, eu era chamada para iniciar meu doutorado, embrenhando-me naquele caminho. Ao mesmo tempo em que eu questionava minha trajetória de mestre-aprendiz, pensava como meu aluno percorria sua trajetória de herói-aprendiz e que poderia, sobretudo, realizá-la de uma maneira mais significativa para ele. Sentia que eu acabara de vivenciar o modo como eu gostaria que minha busca se desenrolasse. Curiosamente, sem pensar nisso, apresentei a imagem do caminho aos meus alunos, perguntando-lhes como o percorreriam e se tal percurso estaria relacionado ao modo como gostariam de aprender o Inglês. (Anexo J).

As imagens observadas fizeram-me perceber que, ao contato com novos símbolos, novas imagens afloravam – partindo do fundo da alma do aluno, originando *vontade* de subir mais um degrau da escada. Para identificar essas novas imagens, os advérbios: *slowly*, *surprisingly*, *powerful*, *lively*, *aprender sentindo, vendo*; os adjetivos que descreviam o caminho: *tranqüilo*, *desafiante*, *comprido*, *agradável*, *compensador* e a atitude de ajuda do aluno Raul em querer *tirar as pedras do caminho* que apareceram nas palavras da colega Dina, ao referir-se à sua tentativa de aprender Inglês. Alguns comentários dos alunos sobre cultura geral também me levaram a perceber uma vontade de inserção num contexto de aprendizagem menos heróico. A aluna Mara disse que leu muito sobre cultura celta e nos contou que os celtas possuíam uma técnica de eliminar a gravidade – o que poderia facilitar a movimentação das pedras de *Stonehenge* para outros lugares. Tita mencionou as belezas e riquezas das grandes pirâmides mexicanas. Parecia emergir um movimento de imagens de sensibilidade mística, tais como:

um aprendizado motivante, envolvido pela cultura, paz, majestade *of nature*; verbos como: *I feel, I like, motivate*, *conhecer.* (Anexo J). O símbolo da dureza da pedra transformava-se em um símbolo de defesa: fortaleza (*fortress*); majestade do lugar. A pedra enquanto corpo materno protetor, aproximava-se das belezas naturais. Além disso, o adjetivo *powerful* passava a fazer parte da fala dos alunos com mais freqüência no decorrer das aulas, anunciando a possibilidade de um aluno menos temeroso em aprender, ou seja, aos poucos, as imagens de um herói solar misturavam-se com as de um herói lunar, tornando-o um *guerreiro-lunar.* Em contato com aquelas imagens iniciais, os alunos escolheram seus personagens: Eva: Merlin, o bardo; Mara: Morgana, a rainha; Raul: a *warrior*; Marco: King Arthur; Tita: a *princess* generosa; Kate: a *mountain*, Vera: a *Dama do Lago*. Leo não estava na aula, mas posteriormente, optou por ser um guerreiro. (Anexo J, 17/8).

A seguir, um pequeno diálogo entre os alunos, quando cada um, brevemente, se descreveu. Nas imagens consideradas heróicas, apareceram: o guerreiro: *a very strong warrior*; *a fighter*; as pedras no caminho que deviam ser tiradas: *I want to take the stone out of my way; a strong king*. Nas místicas: um sábio bardo; *an extremely beautiful tree, a good king for the people*; uma rainha generosa – *a generous queen*; uma árvore extremamente bonita: *an extremely beautiful tree*; a Morgana-mãe, que tomava conta do rei: *I take care... the king*.

Interessante notar que a presença das imagens heróicas, juntamente com as místicas, anunciava o *mitema da luta entre trevas e luz*, no primeiro momento dos alunos, de confronto com o aprendizado de Inglês. Afinal, como lidar com as trevas de um aprendizado que muito os acompanhou e buscar uma luz no fim do túnel? Ao mesmo tempo, percebia a possibilidade de um movimento imaginal, pregnante na cultura britânica: a tentativa de conciliação das forças heróicas e místicas em direção à estrutura dramática de sensibilidade, configurando o mitema da reintegração: o confronto com a sombra. Isso ficou claramente presente na fala da aluna Eva, quando eu perguntei se havia alguma coisa de que não gostaram ao observar as

imagens celtas. Ela disse: “Não gosto do sombrio, porque não tem sol na Inglaterra.” Curiosamente, essa aluna foi quem disse não gostar da Língua Inglesa e nunca tê-la aprendido. A sombra de um aprendizado não querido começava a reintegrar-se à magia do mago Merlin, seu personagem escolhido, e que nos contos arturianos também tem que se deparar com sua sombra: o seu demônio interno. Como postula Alvarenga (1997, p. 104), Merlin teme o desenvolvimento que ele próprio representa, pois significa a possibilidade de transformação do mundo e, ao mesmo tempo, o medo que tal transformação representa. A aluna, por sua vez, parecia, inicialmente, incomodada com a sombra de um aprendizado anteriormente amedrontador. Os demais alunos expressavam desejo em conhecer a estória arturiana – o que me estimulou a apresentar a eles o mito e perceber que papel ele desempenharia no aprendizado de cada um. Para iniciá-los nessa jornada mítica, e com o intuito de observar novas imagens que nasciam ao falarmos da mitologia arturiana, passei um documentário sobre o rei Arthur, DVD que acompanhou a revista *Superinteressante,* de 2004. As imagens iniciais que obtive apontavam *o poder do mito* que, segundo os alunos, possibilitava imaginar a estória do rei Arthur, pois o mito tem a ver com a cultura do país. Levantando o papel da ciência, disseram que o mito colocava em cheque a certeza da ciência que, por sua vez, passava a caminhar lado a lado com a arqueologia, incitando curiosidade, fazendo-nos refletir e perceber a realidade. Em meio a essa discussão, questionando sobre as metodologias de ensino pelas quais passou até agora, a aluna Mara disse: “A sua proposta é mais interessante e mais fácil; é mais gostoso; é chato repetir o que o livro traz.” Percebia, então, a forte possibilidade de um ensino de Inglês pela Mitologia: o mito enquanto *experiência de vida*, como postula Campbell (2002a). Começava a acreditar que tal ensino poderia, realmente, sensibilizar a mente e o coração daqueles alunos, direcionando-os para um aprendizado mais significativo e, sobretudo, imaginal.

Por volta do mês de setembro, aproximadamente quarenta dias após o início das aulas, fiz uma entrevista individual com os alunos, que acabou por confirmar a opinião inicial acima, exposta pela aluna Mara, de que aprender pela mitologia era mais interessante.

Eva: Acaba sendo muito melhor do que a gente pegar um livro, e ler aquelas sentençazinhas só. Então, dá uma amplitude pra gente aprender; é um conteúdo mais rico.

Tita: Eu sou muito *demodê.* Isso tudo é novidade. O que mais me surpreendeu foi a acolhida porque eu posso ser mãe da turma. Eu me sinto muito à vontade. Esse é o último curso de Inglês que eu faço – eu falei isso pra mim. Aqui, eu já estou sentindo que eu já formo algumas sentenças; tenho condições de perguntar; de interagir com o grupo.

Kate: Adorei a metodologia, pena que temos pouco tempo, porque acho interessante ter outros temas desenvolvidos. Esse método é bem diferente. Sinto que é mais na prática. A conversação faz o aluno racionar melhor, para expressar o que está pretendendo falar.

Vera: Achei muito interessante aprender Inglês em cima da espada *Excalibur*. Aprender desta maneira foi bom, pois além de Inglês, também aprendi um pouco de história e mitologia celta.

Marco: Acrescenta vocabulário; é bom neste aspecto, porém deixa um pouco a desejar em relação ao desenvolvimento gramatical.

No decorrer das aulas, minha hipótese continuava a se firmar, tanto no movimento dialógico da sala de aula, quanto na produção escrita e participação oral de cada aluno.

Mostro, no item 8.4.2, como se desenvolveu a relação simbólica da sala de aula no grupo, apresentando um jogo de imagens, que se mistura a todo o momento, configurando os quatro mitemas principais do ciclo arturiano, na paisagem britânica: *o mito do Rei Sol* que abre para o *mitema da luta entre trevas e luz;* o *mitema do submundo* e o *mitema da reintegração*.

8.4.2 O símbolo da espada na estrutura heróica: o mito do Rei Sol e o mitema da luta entre trevas e luz em constante passagem para a estrutura mística.

A espada *Excalibur* foi escolhida como símbolo preferido dos alunos e parece direcionar o aprendizado da Língua Inglesa, pois passa a ser um símbolo significativo na própria saga dos alunos - não só em aprender Inglês, mas enquanto heróis - ora guerreiros, ora lunares, que têm o objetivo de aprender uma língua que, inicialmente se apresentou como: temerosa, difícil e árdua. Ocorre assim, que, nas primeiras atividades orais, as imagens que envolviam o símbolo da espada apontavam como sendo uma espada que servia como adorno da pedra: Marco: *The sword is in... the stone*. Seu adorno era a espada (Anexo D, drama, 31/8). Ao mesmo tempo, era uma espada que dava força ao rei. Com ela, o aluno Marco mostrava-se bravo, forte, corajoso, sentindo-se poderoso por possuí-la. Os adjetivos *brave, strong, courageous, powerful* indicam essa posição heróica de Marco: *I am a brave king. I am very strong. I am very courageous / I feel powerful. (segurando e levantando a espada).* Desse modo, Marco ainda não sentia o poder mágico da espada, somente sua força concreta de estar fincada na

pedra – força essa, iminentemente masculina, transferida ao aluno e reforçada por sua ação de segurar a espada, levantando-a. Era o espírito de luta do herói que se revelava na descrição do personagem assumido pelo aluno. Desconhecendo o poder mágico da espada, o aluno também disse que a perdeu porque ela *caiu de sua mão, numa luta*, ou seja, não houve mágica.

Marco: *The sword left my hands.*
Grupo: *Did you make any magic with the sword?*
Marco: *The sword left my hand.*
Prof: *So, no magic?*
Marco: Não. Por enquanto ela caiu e eu olhei para ela. *I looked at the sword and it come back to my hands.*

Não havendo mágica, não seria possível dar qualquer direcionamento a essa espada. Para Jung, a magia pode ser remetida aos desejos inconscientes. Se não houve conexão com a magia, e, portanto, desejo, o aluno-herói fincou sua espada no terreno da angústia. Segundo Durand (2001a) o herói sem a espada é uma imagem do seu universo de angústia, mostrando certo receio do herói em atribuir à espada qualquer função poderosa. Por outro lado, o desejo inconsciente do aluno em atribuir magia à espada pode ser entendido na ação do aluno em somente *olhar* para a espada e esta voltar para sua mão: *Marco: I looked at the sword and it come back to my hands.,* ou seja, foi o olhar inconsciente do herói que direcionou a espada a voltar para suas mãos. Logo, Marco negava a espada e, ao mesmo tempo, assumia a magia a ela atribuída.

Leo, o guerreiro, era o detentor da espada para proteger o rei e a rainha. No entanto, tal proteção advinha da luta (*fight*) que era sua vida: *It´s my life*. Proteger o rei e a rainha significava, portanto, lutar, sendo a luta um *dever* (obligation) do guerreiro: *Do you fight for the king? / Leo: It is my obligation to... protect the king.*

Quando a curiosidade em torno da espada começava a envolver os alunos, percebi outro movimento de imagens que refletem o *mitema da luta entre trevas e luz*, ou seja, uma

tentativa de os alunos reconhecerem a espada mística que também alimentava a alma do herói e que, se reconhecida, abriria caminhos para o surgimento de um novo herói: um guerreiro-lunar. Aos poucos, o poder de *Excalibur* tornava-se mágico, direcionando a imaginação dos alunos. Eles desejavam saber como a espada foi tirada da pedra*: Eva: How you take the sword from the stone?*; a possibilidade de existência de duas espadas – uma que veio da pedra e outra do mar: *Mara: Your sword is first ou segunda?;* o aspecto especial (*special*) e mágico (*magic*) da espada, evidenciando a presença da sensibilidade mística da Dama do Lago, pois a curiosidade girava em torno do modo como a espada foi feita*: How did you make the sword?* E por que a dama deu a segunda espada a Arthur: *Why did you give the second sword?* Além disso, os alunos aguçavam sua curiosidade em torno da magia do mago Merlin;

Mara: Quero saber como chegou até o mágico a espada. O mágico já sabia da espada. Então, eu quero perguntar como ele sabia da existência da segunda espada.
(A professora ajuda e a aluna Mara repete junto*: Did you know about the second sword?*)
Eva: eu previa o futuro.
Eva: *I foretell the future.* (com ajuda do professor)

magia dupla que poderia também levar ao amor entre a personagem da Dama do Lago e Arthur, no momento em que ela entrega a espada a Arthur:

Leo: *First love with Dama*? Quero saber se ele teve um caso com a Dama (A professora ajuda, colocando dicas na lousa e o aluno monta a pergunta).
Leo: *When you gave the sword to king there was love*?

Tal magia atingia o coração do personagem Arthur – que passava a ser reconhecido como tendo um *bom coração* (*a big heart*) – sinalizando não somente o reconhecimento do duplo da espada, mas o duplo do herói arturiano, identificado na fala da aluna Mara, adjetivo esse referente ao suposto amor que ele sentia pela Dama do Lago – aproximando-se do lado

afetivo de Arthur: *Mara: Ele tem um big heart! (A professora ajuda e a aluna fala junto: He has a big heart).*

Ao mesmo tempo, a aluna Kate, que sempre chegava atrasada nas aulas, começou a participar da primeira atividade de dramatização, apresentando-se enquanto uma floresta*: I am a forest - porque era um lugar agradável, sem prédios: Vich Maria! Porque era agradável, porque não tinha prédios;* e que inspirava o rei Arthur para a luta: *Because it was the place that inspired him for the fight* - o uso do verbo **inspirar** apontava para o surgimento de um herói que necessitava do poder da natureza para protegê-lo durante as lutas. Embora indicando um símbolo ascensional, a montanha inspira o herói. Durand (2001a, p.128) aponta que "a menor colina para quem vai buscar os seus sonhos à natureza, é inspirada [...] e é isso que provavelmente leva os homens a construir algumas colinas artificiais como a Kaaba ou o templo Barabudur".

Considero fundamentalmente importante esse jorro de imagens ora heróicas ora místicas, pois demonstram uma tentativa de ascensão, de chegada a objetivos, valorizando atitudes de desafio – no caso dos alunos, o desafio de aprender a língua. Como se o mito do Rei Sol, Lugh estivesse mostrando sua luminosidade perante suas difíceis tarefas e, ao mesmo tempo, surgindo como um rei de todas as artes. A solaridade de Lugh ressoava em sala de aula na personificação de um aluno guerreiro e lunar, ao mesmo tempo.

Isso ficou evidente na aula em que propus uma atividade *inspirada* nos exercícios de associação, de Jung (Anexo E, 19/9). O propósito era que os alunos falassem o que viesse à mente deles, quando pensavam no Rei Arthur.

O aluno Leo, enquanto guerreiro, imediatamente apontou a palavra *warrior* e *battle;* Eva apontou *sword and ston*e; o adjetivo *bad,* indicando o desejo negativo de Uther ao seduzir Igraine à força – sinalizando os aspectos heróicos da narrativa mítica. Ao mesmo tempo, Vera mencionou a Dama do Lago (*The Lady of the Lake*), o grupo citou a magia, de um modo

geral: *the magic of the land*, a magia do mito, *the magic of Merlin; the magic of Merlin resulted in the birth of Arthu*r; o início de uma nova era: *with the death of Igraine´s husband a new age starts*. A despeito de utilizar o Português, Tita utilizou o verbo *cultivar* para descrever a presença da Dama do Lago na estória: "*era uma lenda que eles cultivavam. Uma Lady of the Lake"*. Também apareceu o uso do verbo *seduzir* para mostrar a sedução de Uther: *Uther seduced Igraine* – como se os alunos estivessem cultivando seu próprio chão e construindo um campo simbólicos onde eles próprios, ao ouvirem sua magia, estivessem se sentindo seduzidos pelo mito e renascendo enquanto aprendizes de língua estrangeira. A imagem da sedução apareceu em outros dois momentos posteriores, ampliando o campo simbólico da sala de aula:

Raul: *the magic of the land seduction the heart of people*
Prof*: the magic of the land seduced the heart of people*?
Raul: É. Eu quis dizer que a magia da *lenda* seduziu o coração das pessoas.

A fala do aluno Raul é muito curiosa, pois mostrou seu lado de herói-guerreiro e, ao mesmo tempo, de um herói lunar que tentava adentrar o terreno da sensibilidade do mito. Ele havia escolhido ser um guerreiro e usou o verbo *seduzir* para indicar a magia da *terra* ou da *lenda* – dúvida essa que, movida pela sedução da frase do aluno, inicialmente eu havia entendido *land*, pois para mim, a terra era mágica. Mais do que isso, penso que sentia a necessidade de pisar no meu próprio chão para articular as idéias que nasciam para a escrita deste doutorado. Essa observação não partiu de mim, mas de minha orientadora, cuja escuta precisa e sensível ajudou-me a perceber que eu ativava, inconscientemente, a minha escuta de pesquisadora. O aluno me corrigiu e disse que queria dizer *lenda*, mas que ambas as palavras faziam sentido. Pedi para ele escolher uma delas e ele escolheu *legend,* indicando lenda. O aluno-herói, movido pela precisão do sentido primeiro o qual havia veiculado – lenda – manteve a palavra, desviando-se da possibilidade de ancorar na *terra da imaginação – land*, e assim,

denunciando seu inconsciente, mostrando que o herói que habitava dentro dele, apesar de intuir a magia da terra – *land* - aterrissava no terreno do significado concreto e não metafórico que a palavra *land* poderia designar. Ao mesmo tempo, a frase do aluno carregava uma sensibilidade altamente mística, pois a sua lenda era mágica e havia seduzido o coração das pessoas – principalmente o meu, dado o meu entendimento a respeito da palavra *land* (terra), na fala do aluno, quando este queria dizer *legend* (lenda). Penso que a lenda era minha própria terra *(land*), onde eu aterrissava, sorrateiramente, enquanto pesquisadora.

Curiosamente, em outra aula, quando fazíamos a compreensão da leitura de um texto que era compatível com a cena inicial do mito – quando Uther se apaixona por Igraine - os alunos mencionaram que o que mais chamou a atenção deles na cena foi *a dança da sedução* – momento em que Igraine dança para Uther e demais convidados e ele se apaixona. (Anexo D, mito Bran, 14/9). O uso do advérbio *beautifully* e o gesto delicado da aluna Mara confirmavam a sedução dos alunos pela cena. A frase da aluna foi lindamente gesticulada e expressa oralmente, assim como o movimento da dança de Igraine. Percebia que eles sentiam-se seduzidos pelo mito – assim como eu me sentia seduzida pelo envolvimento dos meus alunos. Desse modo, a imagem da dança da sedução adquiria um movimento de mão-dupla: seduzíamos uns aos outros na dança da sedução pedagógica, abrindo para uma expressão mais acentuada da estrutura mística de sensibilidade. Era uma sedução *criativa* – importante elemento para manter o *erotismo* da relação professor-aluno. A passagem da primeira para a segunda dramatização demonstra esse movimento.

Na segunda dramatização, Eva apontou o poder de *Excalibur* em direcionar o início de uma nova era na história da Inglaterra e, curiosamente, no desenvolvimento oral dos alunos. (Anexo D, drama, 26/9):

Mara: *Which time did you live?*
Marco: Na Idade Média... *I lived in Middle Ages.*

Eva: Y*ou took the sword off the stone and a new age started. He became the King of England* (Raul e os demais ajudaram)

De fato, ao perceberem que quando Arthur tira a espada da pedra, uma nova era começa na estória da Inglaterra, ocorreu um movimento semelhante no desenvolvimento oral dos alunos. De uma dramatização para a outra, os alunos começaram a se envolver profundamente com seus personagens. A aluna Eva mostrou o seu papel de mago no nascimento de Arthur, já em aula anterior (Anexo D, drama, 31/8): "Além de ele ser meu filho ele estava predestinado a isso. Porque ele era filho da Rainha da Cornualha, com o amante. A despeito de ele estar predestinado a esse trono, o mago faz a mágica". Além disso, nessa aula, a aluna produziu uma frase exatamente igual à que produzimos em uma aula anterior, quando descrevíamos as personagens*: I am a wizard with wisdom.*

Considero a frase reproduzida por Eva como uma apropriação de sua personagem, o que pôde ser ainda mais observado no seu diálogo com a colega Mara, durante a segunda dramatização: (Anexo D, drama, 26/9). As alunas tinham grande dificuldade em falar. No entanto, demonstravam vestir seus personagens mágicos – Mara, a Morgana e Eva, Merlin, num diálogo envolto por imagens ora heróicas, de luta, como: a ameaça: Mara: *If you don´t give me, I will rob it / Eva:You have a bad power*; e poder: *You can´t stop me / Eva: I am powerful. You... não manda em mim,* ora místicas - quando Merlin apresentava-se como o misterioso mágico: *Eva: I have a secret*. A aluna Mara, levou para a cena uma postura heróica, evidenciando o lado misterioso de Morgana, ao atribuir ao seu duplo, Merlin, o poder maligno: *You have a bad power (O seu poder será maligno); quero dizer: Você não tem esse poder! /Sala... You don´t have power.* Desse modo, é Mara (Morgana) que se impunha poderosa devido à sua amizade com a Dama do Lago: *Mara: My friend is the Lady of the Lake (com a ajuda do grupo). You can´t stop me!* Ao mesmo tempo, apresentava qualidades tipicamente místicas:

Mara: *I am Morgaine. I like magic. I like the bad magic! My master is Merlin. I love Arthur. I am powerful. I... cure. I live in forest and mountain. I live in dolmen. Is a powerful dolmen. A stone dolmen.* Eu uso uma roupa...
Prof: *I wear...*
Mara: *I wear* uma capa comprida. *I make magic. I am a witch*

Os adjetivos *powerful, bad* e *stone* apareceram no esforço da aluna em expressar o lado heróico de Morgana e, ao mesmo tempo, em apresentar-se cada vez mais envolvida pela magia de Morgana: *I make magic, I wear... a capa comprida* e pelo local onde mora, um dólmen. A aluna descreveu esse lugar para os seus colegas, em Português, enfatizando o aspecto oval, belo e mágico dele – sinalizando uma sensível descrição que começava a apontar para a estrutura mística de sensibilidade. A arquitetura dos dólmens celtas assemelha-se às imagens arredondadas do útero materno - como o exemplo da deusa da fertilidade esculpida nas igrejas celtas e dos *pubs* ingleses, cujos lustres, em sua maioria, também apresentam essa estrutura oval. O envolvimento de Mara com sua personagem também era reforçado pelo comentário de seus colegas: "*ela incorporou a Morgana!"*

A aluna Eva assumiu seu poder de mago ao dizer para Marco: *You are the king. I am powerful!*- não se importando com a posição de rei do colega, o que parecia sinalizar sua preocupação frente ao equilíbrio de forças entre o guerreiro e o mago. Tanto que a aluna enfatizou seu papel de mentor intelectual do rei: *I am your adviser. Ele protege o rei fisicamente e eu intelectualmente (referindo-se a Raul). I am your adviser (dirigindo-se a Marco).* Ao mesmo tempo, apresentava-se como um mentor que sugeria a Arthur mandar o submundo embora, no caso, Morgana.

Eva: Open the gate e manda ela embora! No mito arturiano, a atitude de abrir os portões sinaliza o fechamento das portas do inconsciente, pois ao abrir os portões para Morgana, Arthur expulsa qualquer possibilidade de enfrentamento com seu inconsciente, lembrando que

Arthur luta com o submundo, Pellinore, sentindo as dificuldades e só conseguindo superá-las com a magia de Merlin.

Raul, por sua vez, encontrava-se tímido. Ele só havia entrado no diálogo quando requisitado a apresentar seu personagem e a responder as perguntas do grupo:

Raul: *I am a warrior. I protect you and the king*
Grupo: *What do you do everyday, warrior*?
Raul: *Battles*
Marco: *Do you have any brothers or sisters?*
Raul: *No, I haven't.*

Percebendo a timidez do aluno, sugeri que ele entrasse no diálogo, caso quisesse. Então, ele apresentou uma tímida posição de guerreiro protetor do rei: *I protect you* (para Marco). Ao mesmo tempo, mostrou a sua força, incentivando o rei a mostrar seu poder: *You will have a next battle! Show me the power!*

O aluno Raul, inicialmente guerreiro-herói, também abriu seu lado intimista, carismático e calmo – o que pôde ser notado na fala da aluna Eva, pelos adjetivos *pitful* e *calm*: *He is very pitful and calm* e pelo comentário: *He doesn´t kill nobody*. Notei que essa posição de herói lunar de Raul se repetiu na apresentação oral do seu personagem. (Anexo D, person., Raul). A repetição do verbo *protect* (proteger) apontava para um posicionamento de proteção muito intensa, e não de subserviência, mesmo porque o aluno escreveu que *jurava* (*swear*) proteger o rei, enfatizando seu papel protetor: *I protect the kingdom all of us contra dangers that will can happen. I swear to protect my king.* O aluno continuava enfatizando seu sonho de ser um guerreiro com a repetição de outra palavra, o substantivo *dream*: *When I was a children I had a dream . This dream was to became a warrior. The time was passed and I was proud with this dream that accompanied me.* O sonho do aluno era repetido em sua escrita, acompanhando sua vontade de ser guerreiro e proteger o rei (Anexo F). Tal vontade remete-

me a Bachelard (2001a, p.3) que aponta "os sonhos de ação precisa" como "devaneios da vontade", ou seja, são imagens imaginadas, criativas e criadoras de uma posição diferenciada de guerreiro, pois logo a seguir, o aluno descreveu o tipo de guerreiro que era: *Today, I am a warrior in formation. I am a peaceful and attentive person. Somebody call me of wild and bad but I don´t feel this. I walk with the knights of the Round Table. I pride this.*

Guerreiro em formação (*a warrior in formation*) – pode remeter a certa abertura para um aprendizado diferenciado – que é ser guerreiro da Távola Redonda, pois os cavaleiros arturianos eram considerados especiais por todo o reino. Tais características especiais referem-se ao fato de os cavaleiros serem fiéis ao rei, às mulheres e serem cidadãos respeitadores. Raul tentava aproximar-se dessas características, atribuindo-se a qualidade de *pacificador (I am peaceful*), *atencioso (attentive*) e *não selvagem ou mal* (*Somebody call me wild and bad but I don´t feel this).* O uso do verbo: *sentir (feel*) sugere um movimento para um sentir reflexivo, pois ele *anda com os cavaleiros da Távola Redonda (I walk with the knights of the Round Table)* e se orgulha disso *(I pride this*), mora na floresta, no interior da Inglaterra (*I live in the forest, in the countryside of England)* – local onde sempre o rei e os cavaleiros param para pensar, ou melhor, para um encontro com eles próprios, e o aluno descreve esse lugar como sendo *fantástico, com uma magia supernatural que nem ele consegue descrever (This place is fantastic. It has a supernatural magic and I don´t myself describe*), ou seja, a magia do local afetou intimamente Raul, já que nem ele próprio foi capaz de descrever tal magia.

Quando Jung (1922/1987, p.69) diz que "A imagem primordial ou arquétipo é uma figura – seja ela: demônio, ser humano ou processo - que reaparece no decorrer da história, sempre que a imaginação criativa for livremente expressa" – entendo que no caso de Raul, ele criou um novo tipo de herói, ao ter contato com o mito arturiano. Além disso, o aluno pareceu levar para a sua descrição uma vivência significativa do passado de cavaleiro: a armadura entregue

pelo pai (*When I am in the battle I use the armour that my father leaved for me*), buscando sempre pela honra (*Search always honor)* – que sugere ter sido o ensinamento de seu pai. Mesmo sendo um guerreiro *(warrior*) – substantivo indicador de uma sensibilidade heróica, e não um cavaleiro *(knight*), seu personagem possuía uma espada – que mesmo não sendo *Excalibur*, era tão poderosa quanto (*I used also a sword. Don´t is Excalibur, but this is so powerful as much)* – poder esse que parecia fazer parte de seu aprendizado de cavaleiro e não de um simples guerreiro *(Well, I am learning and I have certain of that I will to be a better warrior this world já saw)*. (Anexo F, Raul). Desse modo, percebi um movimento do inconsciente do aluno atuando na consciência, visto que o guerreiro que ele desejava ser expressava sua humildade por meio do aprendizado ao qual ele se submeteria – o que seria essencial para um cavaleiro da Távola Redonda. Inclusive após Raul ter lido a descrição de seu personagem, os colegas comentaram o quanto ele era um cavaleiro modesto e que, de repente, poderia ser o próprio Perceval:

Grupo: *ele é muito certinho*
Marco: *De repente ele é o Perceval!*

O próprio Raul também apontou o quanto ele se parecia com o personagem criado, considerando-se o fato de ele também buscar seus objetivos: (Anexo D, person, Raul).

Prof: *How do you describe yourself?*
Raul: *I try to search…as coisas*.

Apresentar-se enquanto personagem permitia aos alunos, de um modo geral, reconhecer-se nessa criação, e assim, utilizar a língua enquanto instrumento poético: a linguagem embasada no vivido; uma língua mais próxima da criatividade – o que suponho auxiliar no processo de individuação dos alunos. Quanto à produção oral e escrita do aluno, observo que sua postura,

ora heróica ora mística, oscilava bastante, mas com uma leve inclinação para um maior desenvolvimento da sensibilidade mística. O próprio aluno, ao responder o questionário escrito, apontou a validade dos exercícios de conversação para a perda da inibição: *"Tenho dificuldade em falar Inglês. Foi bom ter feito os exercícios de conversação para perder a inibição."* Por outro lado, não conseguia abrir mão do apoio gramatical, sugerindo *só um pouco mais de enfoque nas aulas gramaticais. Gostei no final quando tivemos aulas às segundas-feiras. É bom fazer esse paralelo para que possamos linkar os conhecimentos.* Esse posicionamento do aluno é que me fez pensá-lo como representante do *mitema da luta entre trevas e luz* - tanto na escrita como nas atividades orais analisadas. Ao deparar-se com um erro gramatical, o aluno imediatamente o corrigia – tranqüilamente – como se estivesse conquistando um novo espaço e, ao mesmo tempo, deixando-se conquistar, tal como sugere o mitema. No que diz respeito à gramática, o aluno afirmou que usava adjetivos e advérbios com mais regularidade, sendo que sua dificuldade maior pairava em verbos irregulares. A imagem da conquista se apresentava por meio de símbolos cada vez mais místicos, conjugando as iniciais imagens heróicas do aluno de *escada em ascensão* com imagens de aprofundamento. O aluno conquistava a língua e deixava-se levar, criando e recriando suas próprias imagens.

Voltando ao segundo momento de dramatização, de maneira semelhante a Raul, é curioso notar a participação do aluno Marco. Ele estava em férias e faltou às aulas durante duas semanas. No entanto, assumiu, imediatamente, seu papel de Rei Arthur, como se estivesse permitindo se comunicar, libertando-se da imagem do livro *Vidas Secas,* que inicialmente apontou como imagem de sua dificuldade em aprender a língua, indicando a aridez e a dificuldade do aprendizado, enfrentados. Essas imagens se misturavam na apresentação do personagem escolhido por Marco. Na segunda dramatização, o aluno voltava a apresentar-se como o grande rei Arthur, rei solar que parecia indicar que o que contava para ele era sua

força e seu poder, quase sem limites. Por isso, o rei apresentava-se como *forte*, *determinado* e *poderoso: I am King Arthur. I am strong / I am determined /I am powerful King Arthur!* (Anexo D, drama, 26/9-A). Além disso, o rei, Marco, não contente com a curiosidade do guerreiro Raul, em saber onde estava a rainha, mostrava uma atitude heróica ao querer matá-lo, apontada pelo verbo *kill: I Will kill you* e em expulsar Morgana, a representante das forças do submundo, dos portões do castelo: *I will... mandar você embora. Open the gate for you!* (Anexo D, drama., 26/9-B).

Ao mesmo tempo, começava a reconhecer as qualidades lunares do Rei: ser bom e ter um grande coração:

Eva: *Are you a good King*?
Marco*: Yes . I am.*
…….
Mara: *King Arthur has a big heart.*
Marco. *Yes!* (Anexo D, 26/9-A).

O adjetivo *big* começou a surgir, metaforicamente na fala dos alunos, indicando a bondade do rei. Desse modo, Marco começou a identificar-se com o outro lado da espada arturiana: a espada vinda das mãos da Dama do Lago, imaginada como sendo essencial para Arthur se tornar um verdadeiro rei, sugerindo um mergulho na contemplação mística dessa espada. Acentuando sua inserção na sensibilidade mística, Marco discutiu que a Távola era *a união de todas as forças*:

Marco: *the union of* todas as forças
Prof: *All forces*
Marco: *The union of all forces of England.* (Anexo D, 26/09-B).

Em outro momento, quando fazíamos a reconstrução da cena da Dama do Lago, o aluno apontou o Graal, como símbolo da união entre o rei e a terra:

Prof: Vamos tentar em Inglês? *The Graal is important because...*
Marco: … *because is the symbol... the union.*
Prof: *It is the symbol of union.*
Marco: *It is the symbol of union... of the King and the ground.*
Prof: *earth... land.*
Marco: *the land and the king*. (Anexo E, 19/10-B).

Interessante observar o campo simbólico construído por Marco em torno de seu personagem – ora heróico, ora místico. Em sua composição escrita, Marco mostrou essa dualidade de sensibilidades (Anexo D, person. Marco-A). Ele *devotava* seu tempo ao trabalho e estudos (*I always devote my time in the studies to my work)* demonstrando uma ligação forte e quase *divina* com esses campos de atuação. Descreveu-se como sendo *determinado* (*determined)* e *lutando (fight)* para alcançar seus objetivos – características que identificam um herói guerreiro, cujo ato principal é *lutar* por seus objetivos. Ao mesmo tempo, admitia ter defeitos (*I also have many defects*) e cometer erros *(I make mistakes*) – dentre eles ser *teimoso (stubborn*) – remetendo para uma tentativa de reconhecimento de suas ações, pois afirmava que sua ansiedade podia confundir seus planos (*I think also that anxiety, sometimes, to confuse my plans)* – ou seja, sua ansiedade fazia seus planos se *fundirem conjuntamente* (remetendo à etimologia da palavra *con-fundir*), sinalizando uma fusão de elementos – o que é típico da estrutura mística de sensibilidade. Tal fusão também fica clara na apresentação oral do aluno de sua cena favorita (Anexo D, person. Marco-B). O aluno escolheu a cena em que Arthur luta com Lancelote e a espada *Excalibur* é partida ao meio, apontando a certeza do herói, Arthur, que facilmente ganharia a luta: *King Arthur thought that he will win easily but he was wrong* - e cuja lição de vida é que *ninguém é invencível*: *Lesson of life: nobody is invencible.* O reconhecimento da invencibilidade do rei promovia um movimento de inserção na estrutura mística de sensibilidade - ou talvez de transição da estrutura heróica, representada

pelo *mitema da luta entre trevas e luz*, para a mística. Por isso, é que sinto o movimento das imagens desse aluno como sendo um *cacho de imagens*, como postula Bachelard (2001a, p.6.), ao referir-se aos poemas surrealistas. Ao mesmo tempo, Durand (2001a, p.158) aponta que a imaginação que envolve a luta entre trevas e a luz exige "um procedimento dialético: intenção profunda que os guia é intenção polêmica que os põe em confronto com os seus contrários." Ao mesmo tempo, o autor aponta que o regime de imagens que compõe a estrutura mística de sensibilidade "estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo". (p.197). Marco parecia confrontar e reconhecer seus opostos. O mesmo ocorreu quando o aluno fez um paralelo da cena arturiana com a guerra do Vietnam e com o ataque às torres gêmeas:

King Arthur would lose the fight to Lancelot. Then, he needed the power of the Excalibur to save himself. Nobody never would believe that theAmerican Army would lose the war in the forests of Vietnam or that the National security of the United States of America would be vulnerable when it was attacked in twin towers. (Anexo D, person. Marco-B).

O aluno contrastou o cenário vietnamita da guerra com as florestas do lugar – *the forests of Vietnam* – onde os americanos perderam a guerra. Ao mesmo tempo, a vulnerabilidade americana frente ao ataque às torres gêmeas – lembrando que o tema dos gêmeos repete-se em várias culturas como indicador do *mitema da luta entre trevas e luz*, trazendo um colorido especial para o processo de aprendizagem de Marco. O tema envolveu os colegas, ampliando a discussão para a atualidade. Mara reconheceu a derrota dos Estados Unidos: *The United States lost... the war*; Eva, a vulnerabilidade do país: *Eles se achavam invulneráveis e foram atacados* e que apesar de as guerras terem terminado na estória arturiana, elas refletem os dias de hoje: *Because the war was over. Na estória, as guerras acabaram, mas atualmente ainda existem.* Raul também assinalou que os motivos existentes nas guerras ainda continuam: *The beginning of the wars is always the sempre motive...and many times reasons are bobagem.*

Mara, por sua vez, falou a última frase, praticamente sozinha: *The world has hope for peace.* (Anexo D, person. Marco-B).

Tal conjunto de imagens é indicativo de um aprendizado que por mais que sempre tenha tentado lutar contra a possibilidade de novas luzes, abria-se para novos caminhos, mostrando a criatividade da língua e sua poeticidade. Os alunos experimentavam sensibilidades diferentes, mostrando a relação que estabeleciam com o aprendizado da língua. Marco, por exemplo, ao final do curso, apresentou a imagem do *pagador de promessas* – que carregava uma *cruz pesada*, mas persistindo, alcançou os objetivos desejados.

"Eu apresentaria outra imagem, talvez do *pagador de promessas* que faz uma promessa que iria carregar uma cruz pesada até a igreja do Bonfim e lá entraria com a cruz. Chegando lá, o padre não permitiu sua entrada, ocorreu muita confusão, mas ele persistiu até a morte. Isto mostra que quando queremos aprender algo temos que ser persistentes e jamais desistir do nosso objetivo. Para mim, na aprendizagem de uma língua temos que ser: persistentes, teimosos e não desistir, por maior que sejam nossas dificuldades".

Penso que a cruz carregada pelo aluno pode remeter a certa tentativa de união entre as polaridades. Estaria o inconsciente do aluno prontificando-se a mostrar-lhe um novo caminho que ele desejava trilhar?

> Ora, no ímpeto e no fulgor das imagens literárias, as ramificações se multiplicam; as palavras já não são simples termos. Não se terminam por pensamentos; têm o porvir da imagem. (Bachelard, 2001a, p.5).

Creio que a vontade de o aluno trilhar esse novo caminho pela mitologia o fazia mergulhar no colorido das imagens místicas de sensibilidade. Apesar de apresentar-se como herói solar, pois escolheu para dramatizar o personagem do Rei Arthur, Marco fez observações importantes em seu questionário final:

"Embora King Arthur fosse o todo poderoso rei com sua poderosa espada Excalibur, Merlin e Morgana praticamente dominavam ou conduziam os acontecimentos por terem poderes sobrenaturais. Isto me chamou atenção."
"Acredito que eu me identificaria mais com o jeito de ser do Perceval, embora eu tenha trabalhado com o personagem do rei Arthur."

Curioso esse movimento de imagens que despontava, principalmente no que se refere à identificação do aluno com Perceval, como personagem favorito e, ao mesmo tempo, a escolha do Graal como símbolo que mais chamou sua atenção:

"Para mim, o Graal foi o que mais me chamou a atenção pelo mistério na busca deste símbolo até a descoberta que foi a essência para a resolução dos problemas do reino naquele momento. Nesse ciclo, tivemos a surpresa, que foi o esforço de Perceval para encontrar o Graal, salvando o reino da queda iminente. Eu escolheria Perceval como herói deste ciclo."

A citação do aluno me reporta à mítica arturiana, em relação ao símbolo do urso. Como foi visto, Arthur está diretamente relacionado a esse animal, pois simbolicamente, a hibernação do urso traz o renascimento. Assim como no processo de hibernação do urso, o aluno Marco parecia renascer enquanto Perceval, após um longo período experimentando ser o rei Arthur. Mesmo sendo um rei solar, Arthur depara-se com um processo de individuação muito árduo, enfrentando as várias facetas do feminino. O aluno Marco, por sua vez, também parecia reconhecer seu árduo caminho de aprendiz. No entanto, um caminho proveitoso, que acabava levando-o à conquista de seu objetivo maior: aprender a Língua Inglesa.

Outro momento importante que sinalizou o *mitema da luta entre trevas e luz* pôde ser visto nas atitudes da aluna Kate e sua escolha do personagem. Detenho-me na análise de sua participação:

Em sua primeira composição escrita (Anexo F, Kate-A), Kate escolheu ser uma floresta de nome Mezzy – nome curioso que, foneticamente, me remete ao substantivo *maze* (labirinto), podendo indicar vários caminhos que, por mais árduos que fossem, levariam ao alcance de

seus objetivos. Indicando essa multiplicidade de caminhos, Mezzy apresentou-se, inicialmente, com a sabedoria anciã da floresta: *I am Mezzy, an old forest* - expressa pelo adjetivo *old;* é acolhedora: *I am the people´s blanket* e humilde*: or the simplest home*; serena e de coração puro como as sacerdotisas de Avalon: *I am very calm and my heart is pure*. Ao mesmo tempo, essa montanha-anciã testemunha, do seu topo, a multiplicidade da alma do mundo como a guerra (*war)* e paz (*peace*), dor (*pain)* e amor *(love),* chuva (*rain*) e sol (*sun):*

"I am a quiet place, but people come to me so, sometimes I see war, peace, pain, love and I already saw fights and such bloody battles that my land took so long time to dry. Day after day I continue to see the histories, the sun, the rain – cujos segredos guarda na mente e também no coração: *and I continue with the most intense secrets in my heart and in my mind that no one can ever imagine*."

Curioso notar esse movimento místico, na primeira escrita, misturando-se com atitudes fortemente heróicas quando a aluna criou sua personagem Amelie. (Anexo F, Kate-C). Segundo a aluna, Amelie era uma brava e curiosa garota: *Amélie is a brave and curious girl* – que gostava de lutar para defender as pessoas: *She likes swords fights. she feels sad because she wants to study so much and of participate in the wars to defend her people*. Ela parecia não ter medo de enfrentar combates sangüinários para proteger quem estivesse em perigo: *going back to her town she sees a combat between Arthur king and some unknown horsemen. She notices that the king is in trouble ready to be hurt. The girl reaches the enemy and a fatal blow...* atitude essa que a deixava feliz porque foi convidada por Arthur para ser um membro da Távola Redonda: *The girl does gets happy knowing that she could be do part of theRound Table one day.* Sentindo-se reconhecida, ela seguiu sua estrada, para continuar acreditando em seus sonhos: *but she followed your road and she continued studying and believing in her dream.*

Interessante notar o quanto Amelie era reflexo de Kate. Houve um dia em que Kate chegou ao final da aula, somente para entregar sua composição sobre sua personagem arturiana.

Sentamo-nos para discutir sobre sua escrita. Foi, então, que, ao lhe perguntar se ela se identificava com a personagem, a aluna descreveu muitas semelhanças entre elas:

"Eu acho que sim porque no filme as mulheres eram sempre numa posição de proliferar, ser mãe ou tinham que ficar no castelo, com o marido. Eu não vi nenhuma mulher forte. Então, eu achei legal fazer uma personagem diferente do filme, porque eu sei que naquela época a mulher não tinha abertura pra se defender. Na escola dos cavaleiros, não tinha mulher pra lutar e provavelmente nessa época não era permitido. Aliás, a inserção da mulher na estória demora muito tempo. Vai acontecer basicamente nos século dezenove e vinte. E são algumas coisas que fazem pensar. Como é um mito eu tentei reverter um pouco, dizer um pouco do que eu penso. Apesar de que ainda nos tempos atuais a gente não tem tanta abertura assim. A mulher é independente, sim, mas o papel da mulher nessa época era muito restrito. Eu achei que seria interessante ter uma garota lá, lutando, também. Tipo Joana *Dark*".

A fala heróica da aluna destaca a importância da mulher nas batalhas – que demonstra ainda enfrentar, dada sua posição de mulher batalhadora que continua seu caminho lutando por realizar seus sonhos, como ela própria apontou em sua composição: *but she followed your road and she continued studying and believing in her dream.* O verbo que predomina é *lutar*, indicando a ação guerreira da aluna. A mulher deve ser *forte.* Ao mesmo tempo, o lado sombrio da mulher enquanto um ser misterioso, escuro como a noite, pareceu-me expresso pela escrita da aluna, do nome de Joana D'Arc – que ela escreveu "Dark". Seria o inconsciente da aluna apresentando-se em sua escrita? Afinal, Kate não se apresentava somente como uma grande guerreira, visto também que *arc*, em francês signifca *arco*. Kate apresentava-se como uma floresta e uma montanha – que também escondia seus mistérios. Ela tentou então, *reverter o mito* – como ela própria apontou, recriando uma Távola Redonda com uma presença feminina ativa, já que considerava que a Dama do Lago ocupava uma posição de subserviência:

"Eu gosto do papel dela. Mas, ela aparece numa posição de servir. Ela tem um poder, uma ternura, é um sonho, mas não tem uma relação forte. Seria legal se ela fosse a conselheira do Arthur. – como o

Merlin é. Por que um mago homem? Por que não pode ser uma mulher? Eu gosto da posição dela. Ela vem com toda aquela coisa lúdica do poder. Mas aí, a imagem é uma mulher linda, quase uma sereia. Eu não acho que tinha que ser uma mulher tão bonita só para pegar a espada. A posição dela, querendo ou não, é neutra. Foge de todo o contexto porque é um momento lúdico do filme."

A fala da aluna descrevia a Dama do Lago como uma figura passiva, lúdica, que não agia, tanto que a aluna questionou por que a personagem não poderia ser a conselheira de Arthur. Segundo a aluna, a mulher deveria ser guerreira também no mito arturiano e não somente *bela*. Desse modo, o campo simbólico que envolvia a personagem Amélie reforçou a posição pessoal de mulher-guerreira da aluna, em sua composição escrita: crítica (*critic)* e corajosa (*courageous)*, um pouco agressiva *(a little aggressive*): *I am a very critic, courageous and sometimes a little aggressive person* que, ao mesmo tempo, gosta de fazer amigos: *I like to do many friends* e *não sente vergonha em se redimir*: *but I am not embarrassed redeeming me.* (Anexo F, Kate-D).

Fazendo uma aproximação com a tipologia junguiana observo a possibilidade de um pensar reflexivo que pode levar a uma mudança de ação e ao mesmo tempo, de uma função intuitiva que vislumbra novos caminhos e não teme obstáculos, ou seja, buscar possibilidades é a grande motivação para essa aluna e, ao encontrá-las, ela fica paralisada. No ciclo arturiano, Perceval pode ser um exemplo de um intuitivo, pois não tem medo de qualquer obstáculo e não desiste de seus objetivos. Seu verbo é *conquistar*. Sua conquista é o Santo Graal; no entanto, somente depois de um forte mergulho interior, Perceval percebe-se a si próprio bem como a importância do outro em suas conquistas, apresentando-se como um herói guerreiro-lunar. Nessa perspectiva, Amélie também apresentava sua duplicidade: era uma pessoa empolgada, que gostava de arte, cultura e dança: *I´m enthusiastic, I like culture, art and dance* e cuja característica principal era sua honestidade e responsabilidade perante o outro: *And my strong point at work is the commitment with friends is my honesty* – aproximando-se de

Perceval o herói favorito da aluna no ciclo arturiano. Ao comentar sobre a cena que mais chamou sua atenção, a aluna disse o seguinte:

Kate: "O mais forte é quando Perceval começa a enxergar coisas e começa a ter medo daquilo. Aí ele quase chega à beira da morte. Isso, pra mim, foi mais corajoso do que de repente ter aquele lance do poder da espada como ela tem (referindo-se à Dama do lago); que nem o Rei Arthur, que teve a Excalibur na mão. Esse personagem não. Não tinha nada com ele. Só tinha a fé. Ele *acreditou*. E continuou a procurar. Ele *acreditou* no que o Rei Arthur falou e as únicas armas dele eram essas. Pra mim, talvez ele seja o personagem mais importante".

Prof: E você acha que esse Perceval é importante hoje em dia?
Kate: Eu *acredito* nisso. Eu me identifiquei com esse personagem. Porque eu acho que se a gente não *acreditar* nas coisas e não ir atrás de nossos sonhos até o final, a gente desiste de muita coisa. Ele enfrenta uma série de obstáculos.

O verbo *acreditar* apresenta o herói Perceval em uma busca árdua que quase o leva *à beira da morte*, tornando-o corajoso – o que parece significar muito mais para a aluna do que o papel passivo da Dama do Lago, e Perceval, como ela própria disse, enfrenta uma série de obstáculos. Ao mesmo tempo, o verbo refere-se à confiança de Perceval em Arthur, ou seja, a confiança no semelhante, na soberania do rei, não só enquanto rei, mas como um ser humano honesto e respeitador. Em Inglês, o mesmo campo simbólico reaparece com o verbo *believe,* quando a aluna descreveu sua cena favorita (Anexo F, Kate-B): *He <u>believes</u> Arthur king in spite of so much effort he doesn´t give up to seek for the grail;* quando comparou a estória à realidade: *acreditar nos sonhos* (*to <u>believe</u> in your dreams/ if we leave of <u>believing</u> in our dreams we are annihilating a chance of to be who are really/ I <u>believe</u> that that scene of Perceval shows the persistence of a dream, of a hope that can be reached. it is a good example so that we can <u>believe</u> and not to give up in what believed.* (Anexo F, Kate-E). O uso do verbo também indica um caminho árduo a ser seguido, pois não acreditar, significa anular (*annihilating)* a possibilidade de conhecermos a nós próprios, além de desistência (*give up)*

perante os obstáculos (*it is very common to see the people giving up because that we should surpass to reach our dreams*. A aluna, portanto, não somente buscava expressões novas – como *give up, surpass, annihilate, arrives edge of dead* - mas ampliava seu campo simbólico ao relacioná-lo com sua vida pessoal. Perceval era o seu herói favorito porque tinha a ver com a saga dela de aprendiz de língua estrangeira – como ela própria apontou na entrevista final:

Profa: se você tivesse que escolher um símbolo...
Kate: "Eu não falaria do Grail, espada. Eu acho que o lance é acreditar numa coisa e ir até o final. Esse lance que o cara passou (Perceval) é meio o que eu passei. Moro em Itapecerica, demorou duas horas e meia pra chegar aqui. Aí, tem coisa do departamento, fazer coisas para as professoras. Aí, você tem o Inglês e não dá pra falar pro chefe*: tchau*. Aí, chego atrasada na aula. Mas, tudo vai caminhando de um jeito meio bagunçado, mas vai. Porque se não acreditar nisso, você desiste. Então, me identifiquei um pouco porque as pessoas estão fazendo isso. Ah! Eu não vou falar com o chefe isso porque ele vai me mandar embora. Ah, eu não vou fazer isso. Elas deixam de acreditar um pouco na capacidade delas. Por coisas muito... *engolir sapo*. Então, eu gostei dele porque ele viu que errou da primeira vez, quase achou o segredo, teve medo, saiu correndo. É um pouco do inglês. É um pouco a minha vida. Quando eu perdi a bolsa do Inglês eu falei: vou desistir. Aí eu não desisti, fui até o final, acho que vou cumprir agora e ainda tenho chão pela frente. Acho que as pessoas deixam de acreditar um pouco nelas porque as coisas estão muito difíceis. É disso que eu sinto falta".

Realmente, a aluna enfrentava obstáculos: o chefe e afazeres do departamento que a impediam de chegar à aula, dentro do horário. No entanto, assim como Perceval, ela persistia acreditando em sua capacidade de agir. Chegava atrasada, entregava algumas composições tardiamente, mas fez uma apresentação oral final de alta qualidade – o que exigiu da aluna um trabalho árduo de preparação de um vídeo, filmado na rua, com personagens amigos dela. (Anexo D, person. Kate). O enredo seguiu a idéia de seus colegas que já haviam começado a construir a estória. Como ela não pôde estar presente em aula, recriou parte da estória, construindo seu próprio campo simbólico. Por isso, menciono agora, o que marca a recriação da aluna em sua apresentação oral: a inserção do personagem Perceval.

O enredo aborda a busca da personagem Paula, por sua felicidade *(Paula the search of the happiness*) e a ajuda recebida de Perceval - um dos personagens principais, guerreiro e, ao mesmo tempo, poeta. Ele também possui como tarefa conquistar seus objetivos, mas no decorrer de seu caminho, depara-se com a presença de uma mulher, Paula, a quem ele conquista por meio da poesia: *Perseval insisted and he got the girl's attention reciting a poem. / Then, Paula accepted the invitation* - mostrando a face lunar do herói, lembrando que no ciclo arturiano, um bom guerreiro, além de dominar as batalhas deveria ser poeta e respeitar as mulheres, ou seja, abrir-se para ouvir a voz de seu coração, a sua interioridade. No Romance *Perceval*, de Chrétien de Troyes, Perceval passa por longas e duras provas até conseguir ouvir a voz de seu coração – que diz respeito ao enfrentamento de sua *anima,* pois as aventuras de Perceval geralmente acontecem junto a uma figura feminina, por exemplo, as mulheres que lhe suplicam por ajuda e ele não as ouve. Na estória da aluna, é Perceval quem faz uma *súplica* à garota por meio da poesia – como que percebendo que somente ao deixar-se falar pelo coração ele teria sucesso em suas aventuras. Para tanto, a busca é árdua e deixa o herói perdido: *Perceval spoke for Paula as difficult this to find Grail and as he felt lost*. No entanto, é tal busca que o leva à transformação – seja para o bem, seja para o mal: *He pointed out… The transformation happens in our lives for the good or for the bad.*

O personagem criado por Kate era reflexo do Perceval arturiano, que percebia as ambigüidades da vida para tornar-se um verdadeiro cavaleiro, pois sua busca pelo Graal também era árdua.

Curioso notar que essa busca descrita pela aluna assemelhava-se à busca de um aprendizado de Inglês que também sugeria um jogo de imagens ora heróicas ora místicas, levando-as a uma possível integração. Ao emitir sua opinião sobre essa atividade de contar e montar sua própria estória, a aluna disse:

"O vocabulário, a gramática e a escrita. Há uma grande diferença quando fazemos a leitura de um texto pronto (finalizado), pois partimos para a leitura e a interpretação; no entanto, ao produzir o texto ou uma estória, temos acesso a uma estrutura macro, que nos permite trabalhar não apenas com a interpretação, mas também com os diversos processos tais como: criatividade, estética textual, entre outros. É um fator positivo para o aluno; podemos levar em consideração a preocupação em produzir algo que seja compreensível e coerente em outra língua; permite um bom exercício, em virtude do seu próprio aprendizado".

Na tentativa de inserir-se na possibilidade de um novo aprendizado pelo mito, a aluna valorizava a multiplicidade de ações proporcionada pela atividade – criatividade, interpretação, estética textual. Reconhecia Perceval como seu personagem favorito, porque disse que gostava "de acreditar em sonhos e mais que isso, transformá-los em realidade. Acho que precisamos estar em uma busca constante" e, ao mesmo tempo, identificava Perceval e a professora como heróis: "Acho que ela tenta tirar um pouco o medo que nós temos de nos soltar. É uma tarefa difícil nos deixar ver o quanto somos capazes de crescer". (ao preencher o questionário escrito e responder à mesma pergunta em entrevista oral).

Para mim, essas palavras da aluna foram muito significativas, pois ajudaram a perceber o meu próprio movimento heróico em tentar ousar um ensino pela Mitologia – movimento esse que me faz analisar minhas próprias ações e transformá-las, à medida que dialogo com minhas próprias sensibilidades. Afinal, que registro de sensibilidade eu própria quero desenvolver? O mito pessoal da aluna, o seu Perceval, ajudava-me a continuar caminhando pelo tapete imaginativo do meu chamado para este doutorado.

Por outro lado, a aluna necessitava pisar em terra firme:

"Acho importante que haja uma recapitulação do vídeo, no início das aulas".

"Sugiro que no primeiro dia o aluno tenha um cronograma geral das atividades e um pequeno resumo sobre o que lhe espera no semestre; acho que ele precisa ter também, por escrito, uma espécie de calendário, que ele possa consultar para saber como vai ser essa mescla entre gramática, a história, conversação e o teatro e as demais atividades desenvolvidas durante o curso".

Quando a aluna embrenhava-se na sua floresta mágica, ela também sentia a necessidade de segurança, de saber qual caminho ela, heroína de sua própria estória, iria trilhar, pois para ela era importante a *recapitulação* do que havia sido dado na aula anterior e ter um *cronograma*, um *resumo*, do que iria acontecer. Prever fazia a heroína sentir-se segura. A pregnância de símbolos de segurança parecia levar a certo receio de a heroína-aluna enfrentar a morte – como se, sem segurança, ela não pudesse partir para a luta – assim como os cavaleiros arturianos - que antes de partirem para as batalhas, participavam de um grande banquete, com muita carne de javali, mel e cerveja, assegurando sua força física. A aluna disse que o trabalho efetuado em sala de aula "dá uma possibilidade de absorver melhor algumas informações, como por exemplo: nunca mais vou esquecer que *sword* é *espada*; é bem interessante a estória" – lembrando-se da espada que, ao mesmo tempo em que assegurava sua força física, também a fazia mergulhar na aventura com Perceval e sua busca pelo Graal. A aluna ainda sugeriu "um calendário onde ele (o aluno) possa consultar para saber como vai ser essa mescla entre gramática, história, conversação e teatro e as demais atividades desenvolvidas durante o curso" – reforçando imagens de segurança e tentativa de entrada na sua intimidade, de modo que, com o calendário, ela possa partir para sua jornada heróica, retornar e partir novamente – tentando reintegrar seus movimentos. O calendário parecia surgir como símbolo cíclico do movimento de vida, morte e renascimento, com seus eventos contextualizados, marcos de celebrações e passagens ao longo do movimento.

Conforme as imagens se constelavam, ampliava-se um mosaico colorido pelas estruturas de sensibilidade mística e dramática.

8.4.3 A estrutura mística de sensibilidade e a entrada no mitema do submundo

Observo que a presença da estrutura mística se instaura com muita intensidade, mostrando a possibilidade de o aluno voltar-se para dentro de si, reconhecendo nos heróis arturianos, a sua contraparte lunar. Lembro que Balor é um dos deuses do submundo, além de Pellinore, na figura do pai de Perceval. Outro rei do submundo é Uriens, que posteriormente se casa com Morgana, a meio-irmã de Arthur. São descritos como tendo aparência gigantesca e considerados patronos dos guerreiros e menestréis, mestres das artes da eloqüência e literatura, ou seja, deuses que indicam a Arthur a necessidade de mergulhar nesse submundo e reconhecer seus sentimentos e emoções, sua intimidade.

Na sala de aula, curiosamente, os alunos escolheram como cena favorita do grupo, aquela em que Uriens sagra Arthur cavaleiro. Percebi que nesse movimento imagético, os alunos pareciam reconhecer no rei do submundo, Uriens, aspectos fundamentais para um grande

cavaleiro, construindo um campo simbólico, colorido, preferencialmente pela imagem da humildade – veiculada pelo outro lado, *Excalibur*: a espada poderosa que sagra Arthur cavaleiro – função essa que não se refere à espada que mata; mas à espada que ilumina a sabedoria do rei, tornando-o humilde. *Excalibur* mostra sua outra face, que começa a brilhar não mais pelo seu fio cortante, mas pelo brilho das águas profundas – de onde ela vem, pelas mãos da Dama do Lago, e para onde ela volta – novamente para as mãos da Dama do Lago. O campo simbólico que envolve a espada amplia-se, descrevendo, mais claramente, o cavaleiro que a empunha, o lugar de onde vem e quem a entrega. Na discussão da cena (Anexo D, cenas, 17/10-B), os alunos descreveram a espada como possuidora de um *grande poder* – Mara: "Uriens sentiu a força do poder da espada*/ Mara: The fear of the power of the sword/The sword had a big power – capaz de sagrar cavaleiro, o futuro rei da Bretanha e que somente poderia vir de outro cavaleiro humilde (humble), que tivesse compaixão* - Raul: *Ele teve compaixão* / Tita: *He was humble"*. Ou seja, a espada só poderia ser utilizada por alguém digno de seus poderes – que não se referem somente aos golpes certeiros que ela desprende ou ao brilho de seu fio cortante, mas, sobretudo, a um poder muito maior que isso: *big*, no sentido da atitude de respeito (*respect)* que a espada impõe a seus cavaleiros: *He felt respect for the attitude of King Arthur*. Aliás, o motivo que levou os alunos a escolherem como cena favorita deles, essa cena, foi a *humildade* (*humble)* de Arthur: *Prof: Why did you like the scene?/Marco: Because King Arthur was humble/.* Além da qualidade de *humilde* (*humble)*, o gesto *ajoelhar (knee*): *Raul/Leo: Because all the warriors knee to King Arthur* (Anexo D, cenas, 17/10-A) - que juntos lembram situações na Mitologia celta, quando o homem reconhece a soberania feminina. No conto *Gawaine e a Bruxa horrenda*, a bruxa pede a Gawaine que a assuma enquanto mulher, beijando-a na noite de núpcias. Gawaine assim o faz e a bruxa transforma-se em uma linda mulher. No entanto, ela pede para que ele escolha se a queria feia durante o dia e linda durante a noite ou vice-versa. Gawaine, então, ajoelha-se

perante a dama, e delega a ela *seu corpo e sua alma* para que deles ela faça o que quiser – que é quando a bruxa horrenda transforma-se, definitivamente, em uma linda mulher – tanto de dia quanto de noite. (Anexo A, l.7). Portanto, reconhecer sua humildade perante o outro remete ao recolhimento na interioridade, o reconhecimento de ações dignas de um guerreiro da Távola Redonda. Aumentando esse campo simbólico da estrutura mística, a aluna Eva mencionou em sua fala a palavra *harmonia (togetherness)* – que ela própria procurou no dicionário para usar em suas composições escritas e a re-utilizou nesse momento de discussão oral: Eva: *Because King Arthur brought togetherness*. A aluna Tita, desejosa de repetir a frase da colega, assim o fez, no entanto, com a ajuda de Marco, reforçando o uso do sinônimo *harmony,* que passou a integrar o campo simbólico da sala de aula, apontando para um movimento de encontro com o outro, de integração, tornando, assim, a Távola Redonda, a própria sala de aula, mais harmoniosa. O aluno Raul, por sua vez, acrescentou a *reverência* (*reverence): Because for one instance everybody stopped to... reverence... the new knight, o rei Arthur, né?/ Reverence to the new knight and king* e a aluna Mara descreveu Arthur como tendo um grande coração e sendo humilde: *because King Arthur have a big heart e…humble*. Unindo humildade e respeito, Eva apontou que Uriens aceitou aquela incumbência por sentir respeito pelo rei: *He felt respect for Arthur´s attitude*.

A imagem do mestre-aprendiz ressoava no campo simbólico criado na sala de aula: um caminho de mão dupla, por meio do qual ora eu ensinava, ora eu aprendia; ora os alunos aprendiam, ora ensinavam. Esse movimento místico apontava para um contato íntimo entre os alunos, como se eles estivessem preocupados com a manutenção daquela Távola, alimentando-a pela humildade, respeito e fraternidade que cada um demonstrava com o outro. Nessa época, outubro, nós estávamos completando dois meses de aula – correspondentes à metade do curso. *Excalibur* direcionava o grupo para um envolvimento muito forte com o mito arturiano. Na aula do dia 19/10, o propósito era proporcionar um momento de recriação

de imagens. Congelei a imagem da Dama do Lago na tela da TV e, a partir dela, pedi aos alunos que falassem tudo o que lhes viesse à mente – um tipo de atividade de associação. Pareciam ter mergulhado no Lago onde *Excalibur* e a Dama se encontravam, construindo, do fundo das águas, a atividade pedida por mim. (Anexo D, cenas, 19/10).

A aluna Mara apontou *Excalibur* "representando o poder que foi dado a um homem concebido por grande amor": *Ela foi dada a um man que foi concebido com grande amor. Porque foi uma loucura o que Uther fez para ter a Igraine. / Excalibur represent the power. / It was given to a man who was conceived from a great love".* Logo, o poder de *Excalibur* não fora usado em benefício da humanidade;

Mara*: The power was not…* usado.
Sala*: used...*
Mara: para fins... para a transformação da humanidade
Prof.*: transformation...*
Sala*: of humanity.*

retornando "*à origem, à espera de um novo líder que merecesse, de fato, ter novamente esse poder para liderar." (Mara*). Esse líder deveria ter um bom coração. Somente assim, receberia a espada vinda das mãos da Dama do Lago, sinalizando o poder duplo da espada: a espada usada com o coração e que retornaria à sua origem: para as águas, junto à Dama do Lago:

Mara e sala: *The power returns to the Lady of the Lake* à espera de um novo líder...para esperar um novo rei merecedor.
Marco: *To wait the new.*
Prof: *for*
Marco / Mara: *To wait for a new king that…*
Marco: *could…*
Prof: *deserve*

Mara: Ah! *Deserve*! Merecer esse poder novamente para ser de fato um líder do coração.
Marco: Ela tá poética!
Tita*: a power...*
Mara: *the power returns to the Lady of the Lake to wait for a new king that could deserve the power*…
Administrar... Poder por merecimento, para ser líder desse povo.Um poder usado com o coração.
Sala: *Power that could be used with heart.*

O retorno do poder à Dama do Lago, expresso pela forma verbal *returns* mostra um movimento cíclico da imagem da espada em direção ao mitema da reintegração: inicialmente heróica, adquire sensibilidade mística – pois seu poder era mágico, usado com o coração *(used with heart)* e deveria esperar *(wait)* por um novo rei merecedor de esse outro poder (expresso pelo verbo *deserve*). Ou seja, a espera fazia parte do caminho de individuação em direção ao renascimento, promovendo imagens de sensibilidade dramática, abrindo espaço para o retorno da espada ao próprio lago de onde a Dama saiu (*returns to the Lady of the Lake).* Assim sendo, a aluna Mara, reconheceu o lado místico da espada, expressa pelo substantivo *power* e pelo adjetivo *powerful*: *Excalibur represents the power/ The sword... power... is powerfull* – promovendo uma língua também falada com o coração - que é identificada pelos colegas como poética: *Nossa, ela tá poética!*

Penso que tal poeticidade da palavra agregava outras imagens como a humildade de Arthur e o respeito, que ressoavam nas atitudes do grupo como um todo. Os alunos ajudavam-se uns aos outros na construção de suas falas – ampliando a imagem da humildade do herói. Tita mencionou Perceval como sendo o herói escolhido para devolver a espada à Dama. Leo, a fidelidade do cavaleiro e do grupo e a obediência dele frente ao rei:

Prof: O que mais essa cena te traz?
Tita: O Perceval que é escolhido para que a espada retorne para as mãos da Lady.
Leo: fidelidade, a obediência do cavaleiro frente ao rei. Ele jogou a espada mesmo contra a vontade dele.
Prof: *So, he shows...*

Sala: *obedience for king.*
Prof: *Obedience from Perceval to the King.*

Conforme as imagens de sensibilidade mística se instauravam na sala de aula como um mosaico, eu sentia que a interação lingüística entre os alunos aumentava, e, curiosamente, essa aula significou um momento de produção oral muito fluida. *Excalibur* parecia direcionar o fluxo oral dos alunos - que se ajudavam uns aos outros em relação ao vocabulário e aumentavam seu universo simbólico, como se estivessem se sentindo mais seguros em relação ao que falavam, ou melhor, falando de um lugar apropriado por eles, remetendo à imagem da segurança:

Marco: O lago como sendo um lugar seguro: *A security place to keep the sword in the hands of the Lady of the Lake.*

Nesse lugar seguro apontado pelo aluno Marco, a língua parecia fluir como as águas de um rio. O som /ei/ em *place, lady, lake*, aliado ao som de /a/ em, *hands* parecia fazer com que as palavras deslizassem na fala do aluno. Bachelard (1989, p.195) poeticamente aponta a repetição do som de /a/ como sendo "a letra do repouso na mística tibetana." Acrescento a essa citação de Bachelard, que o som /ei/ emitido pela vogal /a/ parece suavizar ainda mais a fala do aluno, provocando pequenas ondas sonoras. A palavra das águas umedece, suavemente, o universo lingüístico, incentivando a participação de Mara e Vera, especialmente, pois era muito difícil elas se exporem oralmente e montarem sentenças. Ao comentar sobre a atividade, Mara disse:

"Muito bom. Nos estimulou a pensar em Inglês, criando condições de raciocinar sobre os vários temas propostos. Estou desenvolvendo com mais facilidade e entendendo melhor a Língua Inglesa".

Sentia que os alunos expressavam vontade de falar. Assim, parecia-me que o poder da espada usada com o coração, promovia uma língua *falada com o coração*, chamando a aluna Vera, a Dama do Lago, a mostrar também, a força de sua presença. No final dessa atividade, requisitei sua participação e a aluna fechou o diálogo com a seguinte frase: *I have the power* - identificando o poder do seu silêncio que se fazia presente na atividade seguinte, quando a aluna expressou seu desejo que a Dama "saísse da água por inteiro" para receber a espada do guerreiro.

Prof*: Lady*?
Vera: A dama sairia do lago por inteiro, com corpo inteiro.
Prof: Então, em inglês...
Vera: *This is the Lady of the Lake*...saindo...
Prof: *leaving*…
Vera: *leaving the lake*… *to receive the sword* (com ajuda dos colegas).

O trecho citado refere-se à continuação da aula em que os alunos reconstruíram a cena da Dama do Lago. Coloquei no chão uma cartolina com várias fotos e objetos e pedi para os alunos acrescentarem esses objetos à imagem da Dama do Lago, paralisada na tela da TV. Também levei lápis de cor, caso eles quisessem desenhar algo. Todos se sentaram no chão, para a montagem da cena.

Tal qual o corpo da Dama sente a necessita subir à superfície, a língua produzida pela aluna sentia a necessidade de ser *expelida*, saída do coração, indicando que ela começava a sentir a participação efetiva de sua personagem na construção da estória. Vera conseguiu aparecer mais nos diálogos, assumindo que, apesar de a Dama aparecer pouco no filme, sua presença era sempre percebida. Na sala de aula, o silêncio de Vera também era respeitado. Ao escrever sobre a atividade, a aluna Vera disse:

"Eu gostei da atividade, pois a gente conseguiu mudar o enredo do filme e fazer colocar na cena a maneira que gostaríamos que tivesse acontecido. A atividade ajuda a aprender mais expressões e mais vocabulário."

Entendo que *mudar o enredo* revelava muito a vontade da aluna em chamar seu corpo para um movimento de encontro com a fala – de modo que a energia veiculada pela união de ambos expressaria sua vontade de mudança. A aluna devaneava em sua vontade. Bachelard (2001a, p.3) chama os "devaneios da vontade" de "sonhos de ação" – indicadores da imaginação criadora. A fala de Vera jorrava de seu mundo interior. Bachelard (p.3) ainda descreve o devaneio da seguinte maneira: "Da imaginação produtora devem ser deduzidas todas as faculdades, todas as atividades do mundo interior e do mundo exterior." A imagem criada por Vera mostrou o que Bachelard (p.5) chama de "criação da linguagem." Vera parecia exercitar o sentir pela vontade de expressar seu corpo saindo das águas e criando a linguagem poética – sentir esse, integrado pelos colegas que, posteriormente, na reconstrução da estória arturiana (Anexo D, drama. 16/11), pediram para que *ela saísse da água*.

Eva: Lady, sai da água!
Prof: *Leave the water!*
Vera: *I am the Lady of the Lake. I live alone in the bottom of the river, in my castle.*
I am a mysterious woman and beautiful. I am very powerful. (falando devagar).
Prof: *That´s great!*
Eva: *She is very*... aparece, inesperadamente.
Prof: *She appears... unexpectedly*.
Eva: *She appears unexpectedly* - repetindo a frase, junto com a professora.

Assim ela o fez, transmitindo pela fala, os sons de seus mistérios: *I am a mysterious woman and beautiful*; seu poder: *I am very powerful*; a profundidade de sua presença, ressaltada pelo mistério do lugar onde vivia: *in the bottom of the river, in a castle* e pelo modo como ela aparecia – *unexpectedly* – apontado pela aluna Eva. Seria a alma de Vera concretizando-se

naquelas imagens? Sem a pretensão de responder a essa pergunta, mas com o intuito de provocar um florescer de imagens míticas em direção ao *mitema da reintegração*, *Excalibur* e a Dama do Lago demonstravam lavrar um compromisso de lealdade, de ação, pois na aula de recriação da cena da Dama do Lago, os alunos apontaram que o povo acreditava no poder da espada, juntamente com o poder da Dama;

Tita: Eu ficaria com a Távola Redonda.
Prof: E onde você a colocaria?
Tita: Junto do povo;
Prof: Então, fala, Tita: *The Round Table*...
Tita: *The Round Table .. It is*...
Prof. e sala:... *together.*
Tita: *The Round Table together with the people and*...
Marco: *the knights.*
Tita: eles acreditavam no poder da espada e da Lady.
Prof: *They believed*...
Sala: *in the power of the sword and the Lady.*
Mara: *The Round Table is the symbol of union*. (Anexo D, cena, 19/10).

poder esse que anunciava um novo momento na história da Inglaterra;

Tita: *When the sword... return to the Lady of the lake.*
Prof: que acontece?
Tita e sala: *a new age begins in the story of England* – (Anexo D, cena, 19/10)

e, simbolicamente, em termos de produção lingüística, um novo momento de interação entre os alunos, ampliando imagem da união. Além de Vera, Tita foi quem cravou o compromisso entre *Excalibur* e a Dama: *"*eles acreditavam no poder da espada e da lady.*"* Curiosamente, a aluna Tita era a mais velha da sala, dizendo nas entrevistas, que *poderia ser mãe da turma* e que teve *uma acolhida muito grande*. Na verdade, num processo recíproco, Tita acolheu e foi acolhida. A imagem da união ficou mais presente – tanto pela espada como pelo Graal e a

Távola Redonda, trazidos para comporem o novo cenário dos alunos. Ao escolher um símbolo para colocar na atividade de recriação da cena da Dama, Tita apontou a Távola Redonda. Era como se ela, a aluna-mãe, estivesse dando continência ao grupo, apropriando-se de sua pertença àquela Távola, que a incentivava a falar e expor suas idéias. Importante ressaltar que na primeira vez em que a Távola foi mencionada foi na segunda dramatização, também citada por Tita - que demonstrou sua efetiva participação nessa Távola. Na aula de recriação da cena da dama, ela relembrou a Távola, colocando-a *junto ao povo* (*The Round Table together with the people)*, como que integrando-se, cada vez mais, ao seu grupo de amigos, tanto que ao formarmos a nossa própria Távola Redonda no chão, a aluna também ali sentou-se, desconsiderando sua idade e um pequeno problema de coluna que ela havia mencionado. Tita assumia seu verdadeiro papel da mãe-Igraine, personagem que ela escolheu para finalizar nossa estória arturiana da Idade Média – a rainha-mãe Igraine unindo e sendo chamada para fazer parte do grupo, vencia sua timidez. A aluna escreveu:

"Fizemos uma aula prática onde pudemos colocar figuras relativas à história do Rei Arthur e da sua época. Achei muito boa, pois é uma maneira de vencermos a nossa timidez em falar a língua".

Nesse dinamismo constante de imagens, cito outro momento que me parece levar à estrutura mística de sensibilidade: a participação escrita e oral da aluna Mara. Em relação à escrita, quando ela me entregou suas composições, por volta do mês de novembro, fiquei impressionada, pois ela conseguira escrever sentenças completas – visto que em sua primeira composição, mal consegui compreender o que ela queria dizer. Eram frases que ora descreviam sua personagem, ora a estória arturiana como um todo:

My dream and faith is humble and gentle
I have a power magic.
The Land of the sun is my school. It is my life. Have shadow, cave and powerful whether.
Easily and softly King Arthur retirou the sword of the stone.

Merlin is loyal for the King. (Anexo D, person. Mara-C).

Observo o uso de adjetivos como *humble* e *gentle* para designar seu sonho *(dream)* e seu destino (*faith*); *magic* – para designar seu poder (*power*) – o que retrata o lado mágico de Morgana, ao invés de seu lado cruel. O adjetivo *humble* e o advérbio *gently* também foram reutilizados corretamente pela aluna em sua apresentação oral:

I am Morgana , born in Cornwall. My house is a castle, the court of King Arthur, my brother. My dream is a faith, to be gently humble. I have the magic power. The land of the sun is my school. It is my life. Has shadow, cave, and a powerful whether. Easily and softly we King Arthur took the sword off the stone. Merlin is loyal to the King. (Anexo D, person, Mara-D).

A aluna também justificou o uso do advérbio e do adjetivo:

Prof: Por que você utilizou essa expressão *gently humble*?
Mara: A Morgana tem um temperamento muito dominador. Tanto é que ela trai Merlin mais pra frente. Mas, ela tem o desejo de dominar a arte da magia e além de ela ter esse poder muito agressivo, ela sonha em ser gentil e humilde, mas ainda não consegue.
Eva: A índole dela não permite
Mara: ela tem uma índole, talvez por ver o pai morrer daquela forma, ver a mãe ser praticamente estuprada... ela...
Eva/Mara: gostaria de ser gentilmente humilde.

Tais adjetivos pareciam remeter ao apaixonamento da aluna por sua personagem, o seu envolvimento com a estória arturiana, pois a atitude de Arthur de tirar a espada da pedra foi descrita com os advérbios de modo *easily* (facilmente) e *softly* (delicadamente) (Anexo D, person, Mara-D). Percebi certa musicalidade nas palavras utilizadas pela aluna, mostrando intimidade dela com a língua. A aluna demonstrava dialogar com a alma da língua, não somente por encontrar-se no contexto mítico, mas por estar começando a se apropriar das imagens dessa língua com um pouco mais de autonomia. Pelas imagens, a aluna mergulha no

interior da língua, na sua alma, na sua sonoridade, tornando sua linguagem mais poética, ou seja, a aluna usou adjetivos e advérbios para intensificar o significado de suas palavras.

Também cito outro momento de participação oral da aluna quando a colega Vera apresentou sua personagem, a Dama do Lago. (Anexo D, person, Vera-B). Mara, então, descreveu a dama, acentuando a intensidade do adjetivo *beautiful: She is very beautiful*! Logo a seguir, apresentou três modos de ação da Dama para a reconstrução da espada *Excalibur*: *Attentively, easily and quickly the sword... / Lady of the Lake is attentively, easily and quickly the sword…the construction. Ela reconstruiu a espada dessa maneira*. Apesar da dificuldade de expressão da aluna, percebia que ela se expunha mais facilmente nas dramatizações e diálogos orais - como se a magia de Morgana a impelisse para tal movimento. Ao mesmo tempo, a sombra de sua escola de vida, em sua composição escrita: a Terra do Sol *(The land of the sun*) – que possuía sombra (*shadow)*, caverna (*cave)* e um clima poderoso (*powerful whether)* (Anexo F, Mara-C) – indicavam o lado duplo de Morgana: o sol e a sombra – lado esse refletido em seu discurso tanto para descrever sua personagem, como o seu processo de aprendizagem. Por mais que a aluna afirmasse sua dificuldade, ela dizia, com certa freqüência: "*Nós estamos ficando powerful"* – sentimento esse que ela também partilhou ao descrever como se sentia aprendendo Inglês pelos mitos:

"Eu me senti feliz por estar crescendo em Inglês. Eu sinto vontade de pegar livros e ler. Eu estou notando que é como se estivesse abrindo uma cortina: eu ponho a legenda dos filmes em Inglês, nas músicas eu entendo alguma coisa. Antes eu não escrevia nada! Eu usei seu vocabulário e fui escrevendo".

As palavras da aluna me remeteram a uma imagem do filme *As Brumas de Avalon* – que, curiosamente, eu usava com outras alunas – exatamente na época em que eu exercia a análise dessa fala da aluna. Nessa aula, com o outro grupo de alunas, passei o filme e pedi como lição de casa, que os alunos respondessem à seguinte pergunta: "O que há por trás das cortinas de

Avalon?" Conforme realizava essa atividade, a imagem de Mara veio-me à mente porque me lembrei de que a aluna havia mencionado que sua paixão por Morgana era tamanha, que ela havia assistido ao filme *Brumas de Avalon* – além de *Excalibur*, várias vezes, citando exatamente a cena que eu estava passando para aquele novo grupo de alunos: quando a Dama do Lago apresenta Avalon a Morgana e esta questiona: "Ao nos aproximarmos das brumas um arrepio tomou meu coração. Se atravessasse aquela cortina, conseguiria voltar para o meu irmão Arthur?" No filme, Morgana questiona os mistérios que estão por trás das cortinas de Avalon – o que lhe traz certo temor. Afinal, o que há por trás daquela cortina, daquelas brumas? Ao conseguir abri-la, já adulta, Morgana começa a dialogar com seus mais íntimos mistérios – os da Ilha e os dela próprios – quando muitas situações se descortinam, colocando-a perante grandes desafios.

Sincronicidade de atitudes? Inconscientemente, eu levava a imagem de Mara para outro momento meu, em sala de aula. Ao voltar para a análise das falas de Mara, pareceu-me que suas cortinas se abriam para a possibilidade de um novo aprendizado. Ela aprendia com o mito a mostrar seu próprio processo de aprendizagem. O mito desvelava-se mestre de sua escola de vida. Esse envolvimento da aluna apareceu ao lermos sua primeira composição, sobre a primeira cena do filme: Uther. (Anexo F, Mara-A). É possível observar que a maioria do texto ou encontra-se somente em Português, em Português e em Inglês, pois a aluna disse que escrevia nos dois idiomas para certificar-se do que escrevia, ou o texto simplesmente continha frases retiradas do filme:

Uther, *behol (*mostre) de *sword of power*, Excalibur. *Forged when the world was young and bird and beast and flower were one with man and death was but a dream* .
Speak the words!
One land, one king
Lord Uther, if I yield to the sword of power what will you yield?.
That is my place, Cornwall.

Como já disse, ficava até difícil entender o contexto devido à mistura de idiomas e à dificuldade da aluna em escrever:

Uther, one king in front of one Nation that no thought of consequence neither at the to only just. One king that seu *ability no within benefit of in order to peace*
Preferably important that all meet with the pride no importando... *what number suffer.*

Apesar da dificuldade apontada, o envolvimento da aluna com o contexto mítico era notório porque ela própria disse que assistiu ao filme várias vezes e tentou copiar algumas frases que lhe chamaram a atenção. Disse que era uma maneira de ela aprender a língua. Parecia-me que ela se aproximava de um tipo psicológico sentimental e, talvez devido a isso, sua dificuldade com a formalidade da língua e maior facilidade na exposição oral, durante as dramatizações. O universo simbólico que envolvia suas composições é que me levou a tal suposição. Em outra composição sua, (Anexo F, Mara-B) em que ela escreveu suas impressões sobre a estória arturiana, a aluna enfatizou o papel de Merlin, descrevendo-o não simplesmente como um mago, mas como a própria terra: *Merlin is not a mago. It is a land*, cujo poder ctônico também é atribuído a Morgana: *Morgana has the power of the land*. Seria o poder da *lenda* atuando em nossos inconscientes? Ambos feiticeiros poderosos (*witches*), apresentavam-se como poderes complementares: Morgana busca em Merlin o poder da magia, a sua contraparte masculina, seu *animus* e Merlin busca em Morgana, sua anima – visto que no mito arturiano, Merlin luta consigo próprio para reconhecer o amor que nutre pela Dama do Lago (ou a própria Morgana, em algumas versões). Desse modo, as frases da aluna apontavam para a possibilidade de união entre duas forças opostas e ao mesmo tempo complementares: *The power is of two and it is the symbol of union between the king and the land. / Morgana has the power of the land and the king has the power of the dragon/ Morgana has* plenitude *of power. Merlin dreams she kept the best of it.* Mesmo que tal possibilidade de busca também

viesse do Rei (*the king, the power of the dragon*), era marcante a tentativa da aluna em integrar Merlin e Morgana – visto que Merlin muitas vezes era descrito pelos alunos como possuindo o poder do dragão. Além disso, a plenitude de poder de Morgana na frase *Morgana has plenitude of power* - e o reconhecimento de Merlin do poder feminino: *Merlin dreams she kept the best of it.* (Anexo F, Mara-B) - pareciam identificar que na arte da magia um não poderia viver sem o outro. Referindo-se à Morgana, a aluna escreveu:

I am the secret fortress, the magic cave. Morgana betrays Merlin. Referindo-se a Merlin: The *powerful magic of Merlin, huge stones, the big energy. Merlin speaks the keyword, the magic... Please.*

Na montagem da estória arturiana, ambientada na Idade Média, outra tentativa de integração do masculino, quando Mara, a Morgana, enfatizou seu amor por Lancelote. Foi quando Eva disse: "*Ela encarnou mesmo!"* – admirada com a participação intensa da colega. Mara, então, continuou:

Mara: Lancelote *is good-looking* (pegando a folha de vocabulário para descrever Lancelote). *He is warrior*...melhor...

Grupo: *best warrior*
Mara: *He is the best warrior! I am Morgana. I live lonely* (Anexo D, drama, 16/11).

Mara parecia reconhecer sua outra faceta masculina: Lancelote, na defesa de seu continente, de sua terra mágica, ou seja, uma possível integração do masculino desejado, o que pôde ser sentido na fala de Eva, ao usar o verbo *encarnar,* para definir a participação da colega. Tal imagem sentida por Eva mostrava que quando Mara internalizava seu personagem, suas contrapartes masculinas apareciam com muito vigor, indicando um possível mergulho da aluna em sua intimidade.

Curiosamente, ao descrever sua personagem – tanto na escrita como oralmente, a aluna revelava aspectos de sua vida pessoal, ao identificar-se com Morgana, especialmente pela sensibilidade da personagem de Morgana que parecia ser a característica principal que fazia com que a aluna se identificasse com ela: *I chose to be the Morgan personage for identifying in it much* Sensibilidade*,* (Anexo F, Mara-D), e especialmente no que diz respeito à arte da magia, mistério, metafísica e misticismo:

Mara: *I am a witch* do bem.
Prof: *a good?*
Mara: *A good witch.*
Prof: e isso tem a ver com você, Mara?
Mara: acho que tem*. I am*... Essa magia... Esse algo metafísico... Eu gosto disso.
Prof: Então, o que te atraiu?
Raul: *Mystery. Mystic.*
Grupo: *and magic and powerful.*
Prof: Então: *This mystic, mysterious and powerful world..*
Raul: *attract.*
Prof: *attracted me*. (Anexo D, person., Mara- D)

Além disso, a aluna mencionou a arte da cura, a pesquisa e sua beleza. Na escrita - *It studies the plants also to cure. Morgan is a researcher/ (It is gracious*...) – características que apareceram descritas pela aluna na entrevista final:

"Morgana foi a personagem que escolhi. Sua beleza, e vontade de aprender a arte de curar e descobrir os segredos das plantas. Lidar com energias ainda não conhecidas...pesquisadora, nisso é que me identifico com ela."

A aluna assumiu a personagem *colocando-a dentro dela* – como disseram seus colegas:

Eva: ela botou dentro dela.
Prof*: She... put...*

Eva: a personagem
Raul: Morgan
Prof: *Where*?
Grupo: *inside her*. (Anexo D; person. Mara-D).

Morgana ainda apresentava-se generosa: (*I am sometimes generous; I am a witch* do bem; amava a todos e especialmente o irmão*: I love my brother / I love everybody, the world, my brother.* (Anexo D, person. Mara-D). No entanto, a aluna dizia que não se parecia com Morgana no que se referia à ambição: *I am not ambitious*, vingativa (*revengeful*). Pareceu-me que a aluna identificava-se com uma face de Morgana, talvez a do filme *As brumas de Avalon* – em que Morgana aparece como sendo a *feiticeira do bem*. Na fala da aluna *"I am a witch* do bem*/ a good witch. I am generous*." Ao mesmo tempo, a escola de vida, expressada pela Terra do Sol, mostrava um conjunto de imagens místicas que movimentavam o lugar. A aluna continuava a descrição de sua personagem, incluindo, agora, o lugar onde morava:

Eva: *What kind of place is this*?
Mara: *The land is beautiful, big gardens*... It *has big garden; it has flowers, trees green.*
Prof: *green trees.*
Mara: *green trees*, um sol brilhante.
Prof: *A bright sun.*
Mara: *A bright sun: It is a paradise*. (Anexo D, person, Mara-D).

Mesmo com pouco vocabulário e com muita dificuldade em escrever, a aluna iniciava seus primeiros passos em direção à criação, à palavra poética – sentida pela sensibilidade do mito. Tanto que, na entrevista final, as imagens de aprendizado de língua depois do curso, descritas pela aluna, foram as da poesia e da magia:

Prof: Se você tivesse que pensar em uma imagem de aprendizado de língua depois do curso, você retomaria essas imagens ou apresentaria outras? Por quê?

Mara: Essa imagem da poesia, magia, dramas, amores, paixão tudo nos estimula a pensar! A vida nos foi dada para aprendermos; quando aprendo algo, percebo o quanto ainda preciso aprender. Quando falar bem o Inglês, irei aprender outra.

Na Terra do Sol, Morgana aprendia a arte da magia. No terreno pedagógico, a aluna que aprendia a ser aprendiz e mestre, tocava-me profundamente com a sua sensibilidade mítica.

Outro exemplo é a escolha de sua cena preferida: o casamento de Guinevere com Arthur (Anexo F, Mara-E). O aspecto central da composição da aluna girava em torno do amor. Primeiro, a aluna fez uma referência aos dois amores de Arthur*: Start out together with lady and sister´s:* a irmã Morgana que assistia ao casamento e a esposa Guinevere – usando a expressão *start out together*; além da *anima* de Lancelote como parte do triângulo amoroso entre Guinevere e Arthur. (*You it is a beautiful woman that in my heart.I love you forever. I love my king and my friend, respectioning for ever my queen*).

Também menciona o *animus* de Guinevere e Morgana: *The question* a ser... *Lancelot.*

A procura da alma parecia poetizar a composição da aluna, de modo que ela voltou novamente ao filme *As Brumas de Avalon* - visão feminina do mito arturiano - para buscar uma fala de Morgana quando esta tenta tirar de Lancelote o segredo amoroso que habita o coração do herói. (Anexo F, Mara-E): *But surely there must be some lady some where in the world who inspires you* (trecho do filme *As Brumas de Avalon,* quando Morgana fala com Lancelote).

Além disso, as criações lingüísticas de Mara, por mais que não estivessem gramaticalmente corretas, eram semanticamente compreensíveis, por exemplo, indicando o amor único de Lancelote por Guinevere: *You it is a beautiful woman that in my heart. / I love you forever*; o respeito que ele nutria por Guinevere enquanto rainha: *Respectioning for ever my queen*; e por Arthur enquanto rei e amigo: *Respectioning for ever my friend;* e o sentimento de Guinevere perante a revelação de Lancelote: *Guinevere stagnate flattery and a big emotion go in your heart.* Chamo atenção ao vocabulário utilizado pela aluna: *stagnate flattery* - na tentativa de

mostrar como as palavras de Lancelote afetaram Guinevere - e o uso do adjetivo *big* para indicar a proporção da emoção.

O cenário ao redor também foi promovedor de uma estrutura de sensibilidade mística, no que diz respeito à descrição do momento, devido à predominância de adjetivos, que parecem indicadores de certa profundidade da fantasia da aluna. *The day it is a pretty. The sky it is a lovely and bright blue. Day beautiful for marriage. I like romantic scena.* Lembro Durand (2001a, p.269) quando se refere à descrição da intimidade da fantasia noturna, dizendo que "é uma espécie de fidelidade fundamental, uma recusa de sair das imagens familiares e aconchegantes." Além disso, a entrada da aluna na atualidade revelou o mundo que ela desejava que fosse compartilhado pela humanidade, identificando certa simetria nas palavras: *The world and human race need of peace and love/ One day all about the human race* viverá *at standing together in all about the love* – considerando-se que este mundo ainda é belo para ser vivido: *The World is beautiful be live.*

Quando Durand (2001a, p.269) analisa o regime noturno de imagens, ele refere-se à simetria como sendo uma preservação da "semelhança, dos grandes detalhes." O campo simbólico criado pela aluna revelou o desejo iminente de um sentimento de amor intenso, respeitador entre homem e mulher e que ainda pode nutrir os dias de hoje. Talvez esse sentimento estivesse tão presente na fala de Mara também devido à sua história de vida – que me tocou muito, não somente por ela ter me agradecido ao final da sua composição - *Thank you my dear teacher. Thank you very much.* – mas também, por remeter-me ao relacionamento dos meus avós. Lembro-me que conversávamos informalmente, fora da sala de aula e discutíamos as relações humanas nos dias de hoje: ela, mencionando seu marido e eu, os meus avós – relacionamentos esses que foram revividos pelo mito arturiano. O mito, assim, revelava sua magia, ressoando em nossas próprias imagens criadas naquele momento mítico por cada uma de nós. Entrelaçávamos nossas vidas na teia mágica da aluna-Morgana, que terminou dizendo

o que mais havia lhe chamado atenção no mito arturiano: "*O mito, a magia, a trama de vidas envolvidas em querer ser feliz e fazer feliz"*.

O desenvolvimento lingüístico da aluna despontava dessa troca de saberes que ocorria em sala de aula. Por mais que ela tivesse dificuldade em escrever – principalmente no que se referia aos tempos verbais – como ela afirmou na entrevista final, ela reconhecia o papel dela e o meu, como integrantes de um processo de troca mútua:

"Muito bom; não aprendi mais, por minha própria dificuldade... pouco tempo para me dedicar aos estudos. Você, Elenice, é de uma dedicação que encanta! Foi muito belo o modo como vibrou com tão pouco que fiz, e com todos pelo esforço e vontade em aprender uma nova língua. Mostrou-nos que não basta aprender, mas sim, apreender a língua. Muito obrigada por tanto, e espero continuar no próximo estágio com todos, sem dúvida com você como nossa *teacher*!"

A aluna realmente queria ser feliz e, sobretudo, sabia *fazer feliz*. Sentia-me imbuída da energia erótica de Eros, pois as palavras da aluna alimentavam ainda mais minha alma de mestre-aprendiz – que muitas vezes sentia-se desolada no contexto acadêmico. Saí daquela entrevista arrebatada pela energia mágica da aluna-Morgana – mostrando-me que a magia - o desejo inconsciente - nos ajuda a ser os magos de nosso próprio caminho de individuação.

8.4.4 Preocupação gramatical e a escrita no grupo: um caleidoscópio de imagens

Características da estrutura heróica de sensibilidade, especificamente expressas pelo *mitema da luta entre trevas e luz*, ficaram evidentes logo nas primeiras aulas. A preocupação excessiva com a formalidade da língua apontava para uma atitude típica do herói: a falta de uma orientação concreta em relação ao que iria acontecer. Uma aluna em especial, Dina, comentou sobre a sua dificuldade em entender como eles iriam aprender a falar e escrever se eles não tivessem uma base gramatical concreta. Essa preocupação foi compartilhada pelos demais, no entanto, com menor intensidade. Por exemplo, logo depois de assistirem ao

documentário sobre o Rei Arthur, pedi aos alunos que escolhessem um personagem arturiano – mesmo sem conhecer ainda toda a estória – e que criassem esse personagem como gostariam. Algumas falas dos alunos demonstraram a preocupação deles com a gramática:

Marco: *Who are you*?
Dida: *I am a peasant* (já ajudada anteriormente com o vocabulário)
Vera: *How do you do*? (com dúvidas em relação ao sentido que queria transmitir de *Como vai*?) (Anexo E, 24/08).

Nesse momento, eles me perguntaram o que a frase significava e, sem responder diretamente a pergunta, fui cumprimentando todos os alunos com o intuito de demonstrar, por meio dos gestos, o que a pergunta "*How do you do?"* significava. Então, o aluno Raul, disse: "Então, a formação é uma pergunta"*?*

Continuei a dar outros exemplos, encorajando-os a descobrirem como aquele cumprimento era gramaticalmente formado. A aluna Eva, disse o seguinte: "Eva: é porque a gente não está acostumada! Nossa! Que difícil!" Ainda preocupado com a gramática, o aluno Raul perguntou: "Como chama esse *'How"*?" Expliquei, dizendo que era um pronome interrogativo, assim como *Who, What, Why* e outros, e incentivei-os a formarem outras perguntas com outros pronomes interrogativos, para obterem mais informações sobre o personagem da aluna Dida. Aos poucos, os alunos desenvolviam suas perguntas, mas ainda a preocupação gramatical era muito forte.

Marco: *Do you have animals in your countryside*? Ou: *Are there animals in your countryside*? (pedindo confirmação ao professor e este, concordando).
Dida: *Yes. There are.*
Marco: *Many...*
Dida: *many dogs.*
(Nesse momento, ajudo, incentivando o uso de *there is*)
Dida: *There is a dog, a cat, a* vaca…

Sala: *cow.*
Dida: *cow.*
Vera? Peru?
Dida: *turkey, chicken.*
Eva: Tá muito grande o seu personagem!
(Então, os alunos me pediram para explicar o uso de *There is/are* e o verbo *to have*. Nesse momento, interrompemos a descrição do personagem da aluna Dida) (Anexo E, 24/08)

Conforme solicitado, expliquei a diferença entre *There is / There are* e o verbo *To have*. Usei exemplos que eles próprios construíram naquele momento. Ao final da aula, as alunas Mara e Dida – que estavam mais preocupadas em relação ao suporte gramatical - sentiram-se felizes por terem conseguido se expressar e comentaram que esse método era mais fácil e as fazia sentirem vontade de falar a língua.

A explicação gramatical ocorria quando os alunos tinham dúvidas sobre um determinado tópico que seria enfatizado no curso. Caso contrário, eu tentava não parar a aula para explicar algo mais complexo. No entanto, ainda presos à base gramatical, os alunos muitas vezes interrompiam o curso das discussões devido à falta de vocabulário ou de um item gramatical que exigisse explicação. Como exemplo, cito uma aula em que pedi para os alunos dizerem o que lhes viesse à mente quando falávamos de Rei Arthur – como se fosse um exercício de *associação*. Pedi a eles para pensarem em perguntas que eles gostariam que fossem respondidas em relação à estória (Anexo E, 19/9-B).

Eva: Quem tirou a espada da pedra?
Eva e grupo: *Who took the sword off the stone*? (com a ajuda do professor)
(Dúvida de Raul em relação ao uso do auxiliar *did*. Não respondi por hora e pedi para eles continuarem as perguntas. Incentivei-os a descobrirem como o auxiliar *did* era usado).
Tita: Como ele tirou a espada da pedra?
Eva: o que o Rei Arthur tirou da pedra?
O professor ajuda: *What*....
Grupo: *did King Arthur...take off the stone*?
Outras perguntas: *How did King Arthur take the sword off the stone?*

Pedi aos alunos para tentarem responder a pergunta de Raul a respeito do uso gramatical do auxiliar *did*, na pergunta *Who took the sword off the stone?* Os alunos perceberam o uso do auxiliar em outras construções, mas não naquela, até que a aluna Vera disse: "É que é por causa do sujeito*."* Percebi que essa construção ficou difícil para eles e disse que, aos poucos, perceberíamos maiores detalhes. No entanto, o aluno Leo ainda ficou em dúvida e a discussão continuou no nível gramatical. Disse a eles para não se preocuparem com aquilo naquele momento e tentarem *sentir* a língua – o que era ainda muito difícil para eles, pois o terreno em que começavam a pisar era ainda muito argiloso para um herói adentrar e se dispor a *sentir* uma língua estrangeira. Era como se os alunos estivessem duelando com as luzes, com a possibilidade de um novo aprendizado pelo sentir. Estavam ainda muito presos à gramática, pois o ensino voltado a estruturas gramaticais, como já comentei no início deste trabalho, ainda é muito presente – principalmente no que se refere ao aprendizado de uma língua estrangeira. Aproximando-me dos tipos psicológicos, de Jung, parecia-me que o *pensar*, no que diz respeito à lógica gramatical, acentuava-se em detrimento do *sentir*. Como conseqüência, a dificuldade dos alunos em libertarem-se de tal Metodologia. Isso ficou muito claro nas entrevistas individuais:

Kate: por estar acostumada à Metodologia voltada exclusivamente ao acompanhamento do livro: Acho que o que poderia ser enfatizado ao aluno o que ele vai aprender de gramática; nesse caso, ele deveria ter um material de apoio, mesmo que algumas folhas, com as definições de tempos verbais, pronomes, adjetivos e substantivos... Um simples resumo. Quanto às aulas, apenas sugiro que no primeiro dia o aluno tenha um cronograma geral das atividades e um pequeno resumo sobre o que lhe espera o semestre; isso envolve a descrição dos vídeos, as atividades, a parte de gramática e principalmente uma explicação sobre a metodologia de ensino, pois estamos acostumados a sentar em sala de aula e ficar escrevendo em livros ou ser totalmente dependente deles, e isso é ruim; acho que ele precisa ter por escrito também uma espécie de calendário, onde ele possa consultar para saber como vai ser essa mescla entre a gramática, a história, conversação e o teatro e as demais atividades desenvolvidas durante o curso.

Eva: Quanto ao conteúdo: é bem legal por causa da estória. Então, acaba sendo muito melhor do que a gente pegar um livro e ler aquelas sentençazinhas só. Então, dá uma amplitude pra gente aprender. É um conteúdo mais rico. O único senão é da parte de gramática, dos exercícios. Sugiro aulas extras para a execução dos exercícios de gramática. Mas, eu acho que você explica muito bem, os verbos: Presente, Passado e Futuro - é bem legal, fica bem claro por causa da estória que é bem antiga. Então, eu não tenho nada a criticar. Dá para a gente aprender mais fácil.

Raul: Sugiro só um pouco mais de enfoque nas aulas gramaticais; gostei no final, quando tivemos aulas às segundas-feiras; é bom fazer este paralelo para que possamos *linkar* os conhecimentos.

Marco: Sugiro uma alternância deste método com o conteúdo do livro.

O aluno-herói, ao escolher lançar-se no aprendizado da Língua Inglesa, assim o faz. No entanto, necessita de apoio em uma base estável: a gramática - sem a qual ele hesita em lançar-se à sua nova aventura. Campbell (1993) ao comentar sobre as proezas do herói, diz que "Quando se pensa nas dificuldades que as pessoas realmente enfrentam em nossa civilização, percebe-se que ser um homem moderno é algo extremamente árduo." Relaciono tal citação à jornada heróica do aluno de línguas, que sempre foi envolvido em um sistema único de aprendizagem, que muitas vezes não fornece a ele outras possibilidades de adentrar em terrenos mais desafiantes, tornando sua jornada de aprendiz incrivelmente árdua, pois o que sente parece esconder-se enquanto sombra, como se sentir fosse um *pecado pedagógico* – na nossa cultura ocidental e cristã.

Outro exemplo é do aluno Raul. Retornando às imagens iniciais e finais de seu aprendizado de Inglês, o aluno citou "uma escada em ascensão":

"Retorno à minha primeira concepção, mas, só tenho um novo detalhe a considerar. Antes estava um degrau mais baixo do que estou hoje." (ao apontar sua imagem final do aprendizado). (Anexo K).

As imagens descritas pelo aluno, valorizavam representações da verticalidade, seu desejo de subir ao alto (*um degrau a mais*). Durand (2001a, p.128) retrata as imagens da verticalidade

como um desejo do herói em adquirir a imortalidade ao atingir o alto, o céu, aproximando-se, assim, do divino. Esse feito, o herói consegue subindo a escada. Segundo o autor, "a ascensão é 'a 'viagem em si', a viagem imaginária mais real de todas com que sonha a nostalgia inata da verticalidade pura, do desejo de evasão para o lugar hiper ou supraceleste [...]."

Raul, guerreiro enquanto pessoa e personagem arturiano, assumia que estava alcançando seus desejos de aprender uma língua estrangeira. Ainda colorindo tais imagens heróicas, ascender parecia significar, também, *ter chão*, terreno sólido – trazendo imagens da dificuldade gramatical do aluno. Outro exemplo ocorreu durante a discussão oral sobre a cena inicial do mito – quando Uther conhece Igraine:

Raul: *Your name* até que se assemelha à sua *personality*.
Com ajuda do professor: *his name is like his personality*.
Raul: *Pendragon remember dragon – a creature* abominável e que... (riso).
Raul: e que não deixa ninguém chegar perto.
Professor e grupo: *Pendragon reminds dragon.*
(Expliquei a diferença entre *remember* e *remind,* a pedido dos alunos. Depois, pedi que me dessem um adjetivo que descrevesse o personagem):
Mara: *powerful.*
Eva: assustadora.
Grupo: *terrifying, bad.* Então, pedi para o aluno Raul escolher o adjetivo:
Raul: *He is a terrifying creature.*
Com a minha ajuda e a do grupo, o aluno produziu a seguinte frase:
He doesn´t permit nobody to come closer.
Marco: Posso dizer: *Uther wanted... broken...* (discutindo sobre o passado dos verbos *want* e *break*).
Marco Então: *Uther wanted to break the pact* (Anexo E, 12/9-C).

Raul inicialmente descreveu Uther como sendo uma criatura abominável, terrível *(a terrifying creature)* ao invés de simplesmente *bad* para melhor expressar as características de Uther. Até

mesmo a aluna Mara definiu o dragão como sendo *powerful*,[44] no sentido de *temeroso*, *terrível*, e Eva continuava a acompanhar a descrição do colega, atribuindo a Uther o adjetivo assustador – o que levou o grupo a optar pelo adjetivo *terrifying* - atribuindo a Uther características totalmente heróicas.

No entanto, outro grupo de imagens parecia contrapor-se a essas. Raul assemelhava Uther a um dragão, devido ao seu nome: Pendragon. Quando observei a etimologia da palavra *dragon*: do grego *delfina,* significando *útero* – ela me remeteu a uma imagem feminina. Aparece, assim, o sentido duplo da palavra: em seu teor feminino, a Grande Mãe, em seu teor masculino, o ser monstruoso que deve ser combatido pelo herói, em suas mais diversas expressões: a mãe, a mulher, a irmã – que se tornam perversas, más, fatais, podendo referir-se à busca da *anima* perdida. Desse modo, a imagem do dragão parece ilustrar o *mitema da luta entre trevas e luz*: por mais que o aluno possa ter acesso a um ensino almado, uterino, esse ensino ainda lhe proporciona medo – exatamente por possibilitar novos mergulhos inconscientes, novos encontros com emoções e sentimentos profundos. Na duplicidade expressa pela imagem do dragão, Raul parecia apreendê-la de um modo heróico. Para combater esse dragão, o apoio na gramática, no direcionamento lingüístico: a discussão sobre os verbos *remember* e *remind, want* e *break*. Para enfrentar o herói sanguinário, Uther, o reconhecimento do lado sensível do dragão – que pôde ser ainda mais expresso quando os alunos citaram a criança, Arthur, como mobilizadora da sensibilidade de Uther:

He was a king of a people that doesn´t measure consequences.

Marco: Tem uma questão que ele se tornou sensível por causa do filho. *The Uther´s child become... became...*

Os colegas ajudam: *Uther became sensitive with his son.*

(Discussão sobre *child* e *children* – singular e plural)

[44] Aproveito para chamar a atenção sobre o uso do adjetivo *powerful* pelo grupo e, em especial, pela aluna Mara no decorrer desta análise – que passa a adquirir características cada vez mais condizentes com a estrutura mística de sensibilidade. Nesse momento, o adjetivo atribuído remete à força do herói.

Discussão sobre a sensibilidade de Uther:
Marco: Ele poderia mudar com o nascimento do filho, mas Merlin não deixou. Então ele *não se tornou*... É que a criança deixou o coração dele sensível.

O aluno revelava o outro lado do herói: forte, mas ao mesmo tempo fraco, podendo ser mobilizado pelo nascimento de uma criança (*child)* – outra faceta da alma, que não poderia ter nascido sem a magia do mestre Merlin. Segundo Jung, a magia está associada aos desejos inconscientes. No exemplo em questão, um herói que empunha a espada acaba sendo sensibilizado com o nascimento do filho. Desvela-se, portanto, uma possível imagem da multiplicidade da alma, num exercício de busca do seu equilíbrio. Os alunos perceberam a sensibilidade do herói Uther, que poderia ter ouvido o seu desejo, a sua voz interior e, no entanto, não o fez, assumindo somente sua posição de guerreiro-herói. Na construção lingüística, ocorreu não somente uma preocupação gramatical – diferença entre *child,* singular, e *children,* plural, mas também um mergulho em uma semântica imaginativa, em uma alma que começou a aparecer na língua produzida pelos alunos e nas minhas próprias atitudes. Como exemplo, a fala do aluno Marco, dizendo que Uther *"não se tornou"* sensível, mas que *"a criança deixou o coração dele sensível"* – reconhecendo a criança como mobilizadora da sensibilidade de Uther, ou seja, reconhecendo a possibilidade de transformação do personagem pela criança. Assim, o símbolo da criança passou a ser recriado pelos alunos como possibilitador da transformação de um guerreiro heróico.

Quanto a mim, percebi que quando a discussão gramatical ficava muito intensa, muitas vezes os alunos sentiam–se cansados com a discussão, pedindo um novo direcionamento. Cito um exemplo de aula: quando enviei aos alunos, por e-mail, algumas frases produzidas pelos póprios alunos sobre a atividade de reconstrução da cena da Dama do Lago. O objetivo era a aprendizagem gramatical – principalmente no que se referia aos tempos verbais. (Anexo E, 30/10-A).

Os alunos rapidamente reconheceram o tempo verbal adequado, fazendo as devidas modificações. No entanto, ao deparar-se com aspectos gramaticais mais complexos, eles se cansavam, mostrando que muita informação ao mesmo tempo seria demais. Quando tentamos montar a pergunta: *Who has the power?* - os alunos ficaram em dúvida sobre o uso do auxiliar, do ou does, na construção daquela pergunta. De repente, a aluna Eva disse: "*Nossa! Tem muita coisa prá gente ver!*" Na verdade, eu tentei explicar um pouco mais sobre aquele tópico gramatical, embora tivesse pedido que eles não se preocupassem e começassem a montar as perguntas. Aos poucos, os alunos conseguiram realizar a atividade com mais independência: *What is the story about? Who is Merlin? / Who is the representative of the dragon? / Marco: Why is the Grail important? Leo: What is the Grail?*

O aluno Raul fez uma observação de que se todos fizessem uma pergunta para a mesma resposta, teríamos muitas respostas diferentes, e isso era muita informação ao mesmo tempo. Concordei com ele, mas mostrei a possibilidade de perguntas diferentes. Então, outras perguntas surgiram: *Who reconstituted the sword? / Why is the Lady of the Lake powerful?*

Esse momento foi muito significativo para mim, enquanto mestre-aprendiz, pois pude perceber que eu também, em determinados momentos, lutava contra a luz de o meu próprio saber: conhecimento ainda novo que começava a adquirir por meio da mitologia. Deslizava, então, no terreno árduo do excesso de informação gramatical.

Por outro lado, sentia-me seduzida por esse movimento imagético em que aprendiz e mestre se *con-fundiam*, criando novos jogos de imagens.

A imagem do tempo aparecia para mostrá-lo enquanto possuidor de um papel duplo de dificultar o envolvimento do aluno com as atividades de gramática e simultaneamente, o de solucionador de seus problemas gramaticais, já que as aulas extras seriam um caminho:

Tita: O desenvolvimento gramatical está bom, mas como não tenho tempo fora das aulas para fazer os exercícios do livro e acho que o tempo de aula é pouco para fazer tudo; algumas aulas extras supririam essa necessidade.

Mara: Ainda sinto dificuldade nos tempos verbais. Minha falta de tempo não permite que eu me dedique mais. As aulas extras são uma boa idéia.

Remeto assim, à ambigüidade do deus híbrido Lugh, personificado na figura de Arthur: o detentor do poder temporal, ou seja, aquele que se encontra em tempo ritualístico para a aquisição do poder espiritual. Assim como Lugh, o *senhor das muitas artes*, de um lado, os alunos tentavam controlar o tempo – encontrando horário extra para as aulas de gramática como apoio para poderem enfrentar sua jornada; de outro, negavam o tempo para fazerem as atividades pedidas para serem feitas em casa. Somente o tempo conciliador das dificuldades poderia ajudá-los a adentrar o novo terreno que eu mostrava a eles. O universo simbólico que os alunos criavam, misturava-se com imagens cada vez mais ilustrativas da estrutura mística de sensibilidade – caracterizando o mitema do submundo.

O trecho de aula mencionado refere-se à discussão de uma cena do filme *Excalibur,* quando Lancelote encontra Perceval (Anexo E, 3/10). Nessa aula, a aluna Eva interrompeu sua discussão para perguntar sobre o uso do pronome possessivo *king´s best friend.* Ao mesmo tempo, foi essa aluna quem inseriu a discussão no contexto mítico, citando a frase de Merlin: "*Saboreiem esse momento porque a desgraça do homem é esquecer*". Nesse momento foi que apareceu uma referência a um dos temas da atualidade: *mensalão.* Semelhantemente, a aluna Vera também entrou no terreno mítico, ao *mencionar a cultura egípcia, assim, considerando Arthur um Deus – god – e não um rei – king.* Parece que essa entrada fez com que os alunos se aprofundassem na discussão, de modo que o uso correto do tempo verbal futuro – por meio do auxiliar *will* – aconteceu com maior fluidez, sem interrupção para esclarecimentos formais de gramática, principalmente com relação à aluna Mara a qual, além de repetir a frase corretamente no futuro: *Will King Arthur unite everything?* tentou enfatizar a discussão a

respeito de Arthur como o rei que iria unir o reino e se esse rei seria o deus a quem os colegas se referiam: *Is King Arthur?* Isso me faz observar, cada vez mais atentamente, que ao estarem envolvidos no terreno mítico, as questões referentes à formalidade da língua diminuem, abrindo espaço para a riqueza simbólica, representada por um envolvimento cada vez mais direcionado à estrutura mística e dramática de sensibilidade, expressas, respectivamente, pelos mitemas do submundo e da reintegração. No terreno junguiano, um indício de que o sentir faz-se presente, incluindo um pensar sensível.

Outro exemplo ocorreu quando os alunos me pediram para eu mostrar como eles poderiam adicionar maiores informações aos personagens em suas composições. Foi então que propus mostrar-lhes como poderiam aumentar suas frases, inserindo adjetivos e advérbios – mediante o que haviam escrito e discutido até então (Anexo E, 21/9). Como exemplo, apresentei a sentença: *King Arthur took the sword off the stone* e direcionei os alunos para a pergunta: *Como ele tirou? Cuidadosamente, desesperadamente, vagarosamente?* Com minha ajuda, os alunos escolheram o advérbio *easily* para indicar "*despreocupadamente*, mostrando identificação com a naturalidade do gesto de Arthur ao tirar a espada da pedra. Também observaram os gestos árduos e impiedosos de Uther Pendragon ao descrevê-lo como *extremely ambitious*. Mais curioso ainda, foi que nesse momento, a aluna Vera, sempre tímida e silenciosa como a própria Dama do Lago, descreveu a terra como sendo a terra do sol, seguida do adjetivo *mysterious* – usado muitas vezes ao descrever, posteriormente, seu próprio personagem – sinalizando certa curiosidade que a levava à sedução pela personagem. Mesmo porque a própria aluna já havia dito que ela não conhecia a personagem da Dama do Lago, ao escolhê-la. Por fim, os alunos montaram a frase *The good king Arthur rides a beautiful horse everyday in the morning* e ainda decidiram que a frase poderia ter ainda mais sentido de acordo com o contexto arturiano – como disse a aluna Eva. Então, optaram por: *The brave king Arthur rides a horse to look for the enemy*. Curioso notar que essa imagem de

Arthur cavalgando pela manhã veio de uma figura que eu já havia levado em sala para montarmos nosso cenário arturiano (Anexo E, 19/09) e essa imagem havia sido mencionada pelo aluno Leo: *King Arthur ride a horse in the morning*. Essa imagem parece ter mobilizado os alunos, pois eles a relembraram para realizar o exercício proposto, mesmo não tendo a imagem em mãos. A figura refere-se a um casal – Arthur e Guinevere ou até mesmo Uther e Igraine, com o título: *They rode all night to their own castle* (Anexo M, foto 011). Os alunos reconstruíram essa imagem, mantendo o casal e o cavalo e acrescentando o galope pela manhã, formando uma imagem basicamente referente à estrutura de sensibilidade mística: o cavalo forte e poderoso, ligado às forças ctônicas da terra, cavalga velozmente sobre ela, mostrando a potência da própria terra. Carrega o cavaleiro e sua amada, cujo movimento do galope pode remeter ao erotismo de Eros: a energia do amor conjugado com a terra e o crepúsculo da manhã; as forças da terra em contato com as forças celestes, unindo o amor do casal. Provavelmente, essa força imaginal tenha mobilizado os alunos, sensibilizando-os para adentrarem no terreno mítico, ampliando suas frases: *The brave King Arthur rides a beautiful horse in the morning to look for the enemy/ Uther lived in the Dark Ages. So, his death ended this era. A new age started. The people were tired of suffering*. Ao final da aula, Eva disse que *"*o exercício foi muito interessante porque ajuda a pensar em como podemos aumentar o vocabulário*"*.

Essa entrada dos alunos no terreno mítico parecia incentivar, cada vez mais, a percepção gramatical enquanto língua viva, almada. Digo isso porque os alunos não sentiam vontade e nem necessidade de recorrer à formalidade gramatical exposta pelo livro didático. Tanto que, aproximadamente um mês e meio depois do início das aulas, combinamos uma aula extra de gramática para trabalharmos os exercícios do livro didático. Como já mencionei essas aulas já haviam sido solicitadas pelos alunos, visto a necessidade de eles terem um apoio estrutural. Ocorreu que, no dia da aula, estavam presentes somente três alunos – Eva, Mara e Raul.

Trabalhamos com o livro de exercícios que acompanha o livro-texto. Particularmente, senti que a aula não fluía como acontecia nas outras aulas em que tínhamos presente a magia dos mitos. Enquanto mestre-aprendiz, eu questionava se minha subjetividade, ou seja, se a minha paixão pelos mitos que não estava presente nessa aula, poderia interferir no aprendizado dos alunos. Como diz Fetizon (2002, p.155): "a relação pedagógica [...] é sempre uma relação vital", ou seja, é a energia desse amor pedagógico que movimenta as relações da sala de aula. Naquela aula faltava *Eros* – e o meu, com certeza, não estava presente. Somente fiz anotações em meu diário. Pareceu-me que o *Eros* dos alunos também não estava lá, pois ao final da aula comentaram que era válido fazer os exercícios do livro, mas que pensar a gramática no contexto arturiano era mais prazeroso. Pensando na opinião dos alunos, comecei a incrementar a lista de vocabulário arturiano, que previamente eu havia entregado a eles. (Anexo H). Dividi a lista em: substantivos, adjetivos, advérbios, tempos verbais: presente, passado e futuro – com exemplos criados em sala. Enviei a eles, por e-mail, e discutimos em sala de aula. Os alunos identificavam os tempos verbais, lembrando cenas do filme e exemplos de frases que haviam construído. Por exemplo: *If you could see me* – frase de Merlin, retirada do filme pela aluna Mara e que eu havia adicionado à lista de vocabulário; *You will knight me / You will follow me* – frase que marcou os alunos porque se referia à cena favorita deles, quando Uriens sagra Arthur cavaleiro. Depois disso, escolhi algumas frases da discussão oral que ocorreu em sala de aula em dois momentos: a) momento referente à cena em que Uriens sagra Arthur cavaleiro, pois é a cena favorita escolhida pelo grupo; b) momento em que os alunos discutiram sobre a imagem da Dama do Lago. Selecionei as frases para que pudéssemos fazer uma discussão gramatical em cima delas.

Os alunos voluntariamente liam as frases e identificavam os tempos verbais com muita facilidade – além de tentarem fazer a explicação gramatical em Inglês (Anexo E, sentences). Em relação às frases do Grupo A, Marco começou a falar sobre a primeira frase: *King Arthur*

has a big heart and he is humble - identificando o verbo *to have*. Raul identificou o passado do verbo *to have* e *to be*. Na frase: *Uriens fears the power of the sword*, Marco reconheceu o presente do verbo *to fear* (temer). Na frase: *He contested the power of the king, of Arthur* – o aluno Raul reconheceu o passado do verbo *to contest.* Tita, além de sempre querer tirar suas dúvidas, também fez o reconhecimento da diferença entre presente e passado: *"*Então se eu quisesse perguntar no Presente era *do?"* – referindo-se à pergunta: *Why did you like this scene? /* Do é presente e *did* é passado*?*

Além do reconhecimento gramatical, Marco explicou que o verbo *to bring* poderia significar *levar.* Como o aluno dispunha de um dicionário em mãos naquele momento, consultou-o e observou o uso do verbo em um contexto de *pedir permissão*. Parecia que o aluno me pedia permissão para usar o dicionário, reconhecendo a sua própria humildade.

Percebia que as discussões gramaticais ficavam mais intensas, mais *eróticas* quando advinham do contexto mítico – por mais que os alunos muitas vezes interrompessem a discussão para voltar-se a uma dúvida gramatical. Sabia que fazia parte do processo de aprendizagem que eles enfrentavam. Na frase: *Because all the warriors knee to King Arthur*, os alunos identificaram o verbo *to knee* como estando no presente, mas perguntaram como era o passado. Eu disse que a pergunta deles me fazia lembrar que eu nunca havia visto esse verbo no passado – por mais que a meus olhos, o verbo soasse regular *(kneed).* Perguntei por que eles queriam colocar o verbo no passado e eles disseram que o verbo remetia a situações passadas, tais como casamento, igreja, o ato de ajoelhar - imagens arquetípicas que acabaram compondo um cenário de novas imagens, criadas pelos alunos e vivenciadas na língua; no momento em que pedi a eles para escrever uma sentença a respeito da cena que fosse muito significativa para cada um, os alunos Leo e Raul, que tinham como personagem um guerreiro, apontaram, respectivamente, a coragem heróica do rei Arthur perante o perigo: *Leo: The courage of King Arthur front* danger e o combate entre os dois personagens*: Raul: The scene*

*show me the combat of two mens. (*Anexo E, 26/10-B). Já, o aluno Marco, que inicialmente havia escolhido ser o Rei Arthur e depois escolheu Perceval como seu herói favorito, o tolo ingênuo e fiel do Rei Arthur, reconheceu a humildade do rei: *He gave the sword to King Arthur because King Arthur showed his humility.* Nesse momento, seu lado de herói lunar aparecia na descrição pelo substantivo *humility* – que na verdade, é o que mais descreve Perceval, pois ele acaba encontrando o Graal também por ser humilde ao ponto de aprender com suas atitudes. Tal reconhecimento apareceu na frase de Vera. Enquanto Dama do Lago, também humilde, mas poderosa, delicadamente construiu sua frase, percebendo o uso errôneo do auxiliar *didn´t* no lugar de *wasn´t: The King Arthur had humility to recognize that didn´t knight.* Kate, que havia escolhido ser a montanha, criou a frase: *The moment of the glory to King Arthur*: a glória do alto das montanhas aparecia na criação de sua frase, ao descrever o ato de Arthur. Tita, por sua vez, enquanto a Grande Mãe Igraine, preferiu utilizar o adjetivo *envolvente (involving)* – e Tita era, claramente, a mãe que envolvia e acolhia seus colegas de classe.

Mara, a Morgana, parecia evocar a magia da bruxa, reconhecendo imediatamente seu deslize em relação ao uso do substantivo *power* no lugar do adjetivo *powerful.*

A aluna Eva, por sua vez, ainda não havia apresentado sua sentença. Eu, particularmente, já havia me esquecido dela, quando ela levantou-se para escrever sua sentença na lousa. Então, comentei que enquanto Merlin, o mago, ela fez uma mágica para que a gente não percebesse. Curiosamente, não só a imagem da mágica lúdica, mas, sobretudo, a tentativa de equilíbrio expresso por Merlin, ao lutar contra o seu amor pela dama do lago, apareceu expressa na sentença da aluna, pelo contraste dos adjetivos *violent* e do substantivo *sensibility: I thought the scene is better because the moment of violent and sensibility.*

A presença dos personagens na escrita dos alunos ficava ainda mais evidente, quando propus que criassem suas próprias sentenças referentes à imagem da Dama do Lago e que

acrescentassem novas imagens à cena toda. (Anexo E, 30/10-C). Observei que, considerando-se que antes dessa atividade eles estavam envolvidos com uma atividade de reconhecimento gramatical, os alunos faziam algumas referências à gramática. No entanto, o reconhecimento gramatical acontecia ou logo após a fala de cada aluno, por cada um, ou com a ajuda do grupo, sem que tais correções interrompessem o envolvimento deles com o contexto mítico. Motivada pelo erotismo dos alunos em manter o fluxo das discussões, no terreno gramatical e semântico, eu me deixava guiar pela sensibilidade dos alunos. Foi quando o aluno Leo, ao escrever sua sentença *Another chance for King Arthur*, pediu se poderia escrever outra frase referente ao que ele acrescentou à cena. Imediatamente disse que sim, e o aluno escreveu: *Other warrior receiving the sword.* Continuando a iniciativa do aluno, pedi aos demais que também o fizessem, acrescentando novas imagens à cena. Sentia-me aprendendo com a sensibilidade dos alunos perante o contexto mítico e também percebia, cada vez mais, como seus personagens apareciam nas escritas. Para minha surpresa, os alunos acrescentaram sonoridade e focos de luz às imagens até então criadas – num momento de desenvolvimento da escrita - e ao mesmo tempo oral - quando os alunos *ouviam* o movimento das imagens. Segundo Ferreira Santos (2004c) o movimento de ouvir imagens já caracteriza um passo em direção ao mitema da reintegração, pois o desejo do som na imagem é o desejo de usufruir, de maneira mais intensa, o drama do movimento, ou seja, é o ritmo chegando aos ouvidos, além do visual, ampliando o campo simbólico do aluno.

Por exemplo, a sentença de Kate: *The Lady of the Lake comes in a mysterious and magic way* - e a imagem do barulho da água que ela acrescentou à cena da Dama (*the noise of the water)* pareciam remeter ao mistério que envolve as florestas arturianas, envoltas pelo barulho das águas. A aluna, que inicialmente escolheu ser um elemento da natureza, a floresta e/ou a montanha, também guardava seus segredos – que ainda tornavam-se mais enigmáticos na personagem Amelie, que ela escolheu para descrever.

O aluno Raul, ao construir a sentença: *The Lady bring the sword giving a new change for Arthur and your kingdom* e acrescentar à cena, *o barulho da batalha*, enfatizava simultaneamente o uso da espada mística que, por um lado surgia para dar uma nova chance ao reino e, por outro, a espada heróica para mostrar o barulho da batalha. Enquanto herói-lunar tentava reconhecer o lado místico do seu aprendizado, adentrando mais profundamente nesse terreno. Enquanto herói-guerreiro, voltava-se à luta árdua das trevas de seu aprendizado contra a luz que se acendia à sua frente. Vera, em sua sentença: *I give and take of the sword when I want. The sword is my creation* (Anexo E, 30/10-B), unia-se à imagem da saída da Dama, da água, por inteiro - *The lady leaving the lake* (Anexo E, 30/10-C) – e ao lago onde vivia - começando a reconhecer seu poder de verdadeira Dama do Lago, expressando-se oralmente quando queria sair do fundo do lago – assim como a Dama tira e entrega a espada quando quer. Tita acrescentou a imagem de Arthur e Igraine: *Arthur and Igraine together with the lady* - mãe e filho juntos.(30/10-C). A frase de Tita revelava seu lado de mãe protetora que queria estar sempre ao lado do filho, para protegê-lo. Leo, ao sugerir outro guerreiro recebendo a espada - *Other warrior receiving the sword* - acrescentou a imagem de uma dama beijando o guerreiro: *A lady kissing the warrior. (*Anexo E, 30/10-C). O guerreiro procurava sua amada, como que pedindo que ela o beijasse, pois na frase de Leo era a dama quem beijava o guerreiro. Curioso notar que essa imagem já havia se repetido em uma atividade anterior (Anexo E, 19/10) quando os alunos reconstruíram a cena da Dama do Lago e o aluno já sinalizava a necessidade de um casal para um final feliz: *a happy couple for a happy end* - o que me remetia a um movimento de apropriação da língua, do que havia sido criado, retomando a definição de cultura, de Ferreira Santos (2004a), previamente exposta neste trabalho: "cultura como apropriação e recriação de bens simbólicos".

Mara e sua sentença: *The sword is the representative the story of the King Arthur* - acrescentava um foco de luz à Dama – *A light on the lady*. - como se a magia da fada

Morgana estivesse transformando o reduto escondido e subterrâneo da Dama do Lago. Do mesmo modo, o seu aprendizado começava a encontrar luz própria, pois a aluna conseguia cada vez mais, expressar-se livremente, construindo frases mais completas e significativas para ela. Tanto que, ao final da aula, a aluna foi conversar comigo, expressando sua felicidade pela sua atuação. Além disso, mostrou-me seus escritos, comentando que se sentia muito bem, pois conseguira escrever algo que tinha *pé e cabeça*.

Conforme escrevíamos em grupo, percebia que os alunos sentiam cada vez mais liberdade em se expressar. O que ocorria era que a dramatização e as atividades de envolver os alunos no contexto mítico aguçavam a percepção gramatical dos alunos, de modo que eles pareciam mergulhar no universo lingüístico *almado* da Língua Inglesa – dadas às construções observadas. Tal envolvimento levava-os cada vez mais a um movimento de imagens característicos do mitema da reintegração – como aconteceu na construção da estória final, ambientada no século XXI.

8.4.5 O mitema da reintegração

O mitema da reintegração aparece para indicar um novo movimento de imagens – cíclico, de procura pelo centramento – razão essa que tal mitema já apareceu anteriormente como integrando o mitema do submundo. Aponto momentos em que esse movimento cíclico de imagens reaparece na tentativa de demonstrar o predomínio do ritmo, engendrando símbolos que gravitam em torno do tempo, como expõe (Durand, 2001a).

O Anexo D (drama. 26/9-B) mostra um momento quando pedi para os alunos se movimentarem como se fossem o Rei Arthur.

A aluna Mara, vendo a posição ereta de Marco, o rei, tentava imitar o gesto dele, dizendo: *He...* veste armadura... é muito duro (e se movimentava como se estivesse dura). Logo depois, a aluna disse que preferia a sua personagem, Morgana, e começou a movimentar-se como se

fosse ela. Colocou, no pescoço, um objeto que eu havia levado: uma estrela brilhante, indicando ser seu amuleto mágico e assumindo a magia de sua personagem.

O movimento corporal parecia incentivar a fala dos alunos, em especial, Mara, cuja participação oral foi muito presente, principalmente quando ela descreveu sua personagem Morgana, enfrentando Merlin; a aluna Eva, num diálogo heróico e místico, (como foi visto na análise do mitema da luta entre trevas e luz). Afirmando os movimentos da aluna, ao descrever sua atuação nessa aula, Mara disse: "Prefiro a Morgana. Ela é mágica [...]" / "Eu gostei muito e me senti livre e mais desinibida para falar Inglês." Eva, por sua vez, comentou que: "Foi boa a aula porque usamos muita improvisação. Com um pouco de ajuda, conseguimos desenvolver um diálogo. *I can learn easily, speak"* .

Interessante notar que Marco realmente quase não se mexia, apropriando-se de sua postura ereta de rei. Ao avaliar sua participação nessa aula, o aluno disse: "Senti que estou começando a interagir na fala; acredito que falta um pouco mais de expressão de minha parte, gestos, entonação, questionamento. I try the best expression". O aluno admitiu que começava a interagir, mas que precisava utilizar mais o corpo, tentando "a melhor expressão" *(I try the best expression)*. Na saída dessa aula, Marco me disse que essa metodologia ajudava-o a fixar mais vocabulário e a se soltar mais. Segundo ele, "é diferente do livro, pois no livro o aluno fica preso." Nessas aulas, ele "se soltava mais porque era obrigado a criar".

Raul, o guerreiro, ainda possuía uma expressão corporal muito tímida, mas também considerou a atividade proveitosa, mostrando que já começava a ouvir mais facilmente: "Eu gostei, apesar de estar tímido; eu gostei porque vi que foi proveitoso ao grupo; espero que, em uma próxima oportunidade, eu possa aproveitar melhor: *I can listen something easily."* A dominante postural ascencional do aluno-guerreiro apontava para a sua imagem de escada em ascensão, assim discutida no início das aulas, já que Raul mencionou que numa próxima

oportunidade - ou seja, ao subir mais um degrau - ele poderia aproveitar melhor - ascendendo em seu aprendizado.

Kate continuava a comportar-se como uma verdadeira floresta viva, expressando a íntima ligação de Arthur com a floresta, já que era lá que Arthur se escondia para meditar:

Kate – *in the forest. He...* corre
Prof: *Runs. Where?*
Grupo/Kate: *He runs in the forest.* (Anexo D, drama. 26/9-B).

Analisando a aula, a aluna Kate disse que:

"É uma metodologia bem diferente das que eu já presenciei no caso do idioma. Está sendo bem produtivo, pois faz com que possamos falar e nos expressar melhor, o movimento do corpo, a fala etc, tira a tensão a que nós mesmos nos submetemos".

Curioso notar, ainda, que nesse momento interacional, a aluna Tita levantou a seguinte pergunta aos colegas: *What do you think of the Round Table?*. Foi exatamente quando formávamos um círculo. Então, eu disse: *This is the Round Table!* – e os alunos, surpresos, concordaram comigo, observando o círculo que havíamos formado. Aos poucos, penso que eu fornecia espaço para os alunos formarem sua própria Távola, onde eles podiam perceber a presença dos outros e sentir, igualmente, a oportunidade de falar.

A Távola tornava-se um grande círculo - que me remete ao símbolo da totalidade, como discute Durand (2001a, p.323): "O círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço," caracterizando fortemente a estrutura dramática de sensibilidade. Sentia que recomeçávamos a todo o momento; que aquela Távola não se esgotava, dado o forte poder criativo, o respeito e humildade que a sustentavam. Creio que realmente viajávamos nela – como se fosse uma verdadeira *viagem sideral*, como ainda discute Durand (2001a, p.323), ao referir-se ao papel simbólico da roda. Para mim, era um

sinal de que imagens eram reconstruídas, direcionando uma sensibilidade dramática, colorindo nosso campo simbólico, marcando o ritmo de nosso próprio tempo.

O Anexo D (drama, 28/9) refere-se à terceira dramatização, quando passei mais um trecho do filme *Excalibur* até o momento em que Arthur se torna rei. Propus novamente, que todos agissem como se fossem o Rei Arthur, com o intuito de perceber como os alunos sentiam o personagem de Arthur. A atividade acabou sendo marcada pela fala dos alunos, que apontava que Arthur somente poderia ser efetivamente rei da Inglaterra, se apresentasse características outras – além daquelas de um bravo guerreiro, e, ao movimentar-se como o Rei, os alunos apresentaram um movimento corporal mais flexível, como se estivessem refletindo essa outra característica intimista do rei. O aluno Marco receava ser o rei: *I fear to be the king,* pois ele *somente* havia tirado a espada da pedra: *I only took the sword off the stone!* – mostrando estabelecer um diálogo com seu inconsciente, pois afinal, ser um bravo guerreiro não bastava para tornar-se o futuro rei da Bretanha. Algo mais profundo era exigido – que o futuro rei ainda desconhecia, no entanto, intuía. Intuição e sensorialidade eram demonstradas pelo movimento indeciso do ritmo corporal do aluno e incentivadas pelo movimento de ordem dos demais alunos:

Mara: *How can I be the king? I have fear to be the king.*
Eva: the dragon protects you (apontando para ela, enquanto Merlin)
Tita: *Only with the help of Merlin!*
Raul: Vai lá. *Go there and show me the king inside you!* (como se estivesse mandando o rei cumprir tal tarefa).

A imagem da repetição do tempo transparecia naqueles movimentos corporais. A aluna Mara foi a primeira a compartilhar da posição do rei, imitando o gesto do colega e repetindo suas palavras. Os demais colegas encorajavam o aluno-rei a usar sua própria intuição. Aceitando o

incentivo de Raul, Marco respondeu: *It is inside your heart, your head / Raul: Mind and heart together for one purpose.*

Tais movimentos corporais em conjunto acabaram incentivando Marco a assumir seu papel de rei – reportando-me a uma linda fala de Merleau-Ponty (1999, p.251): "Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos do outro pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro." O autor aponta a interlocução dos gestos, como ato comunicativo. Na sala de aula, a língua tornava-se mais erótica e não somente lógica, ampliando seu campo simbólico. Os movimentos corporais apareciam na língua, num diálogo mútuo, relacional, em que cada gesto de um aluno era assumido pelo colega. Era como se os alunos estivessem privilegiando a repetição do movimento, *i-mitando* os movimentos, ou melhor, levando o mito para dentro de cada um.

Especificamente para a aluna Mara, era muito difícil se expor. Mesmo assim, nesse momento, ela usou a primeira pessoa do singular "*I"*, tentando assumir a própria voz do rei. Dessa forma, o diálogo se tornava muito rico em atitudes e conteúdo. Ao mesmo tempo, a fala de Raul, apontava para uma atitude de incentivo ao rei. Eva e Tita levavam a presença de Merlin, o mago (ou o dragão) para a proteção do rei e o aluno Marco reconhecia que seu ato de somente tirar a espada da pedra não seria o suficiente para ele se tornar rei: *To take the sword off the stone is a little for it to be the king.* Seria, portanto, necessária uma atitude complementar: a união da mente e do coração, também compartilhada por Raul:

Marco: *it is inside your heart, your head*
Prof: H*ead and mind together…*
Raul: *for one purpose* (com a ajuda do professor). *Mind and heart together, for one purpose*.

O alinhamento do *self* aparecia materializado nas ações de tirar a espada da pedra e perceber o que seria feito dessa espada, após o ato de buscar a união da mente com o coração (*mind and heart together)* – movimento imagético, dialogando com o inconsciente dos alunos.

Com tais depoimentos e atitudes, aponto a união do corpo e da fala, assim descritos por Merleau-Ponty (1999, p.249): "A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu." O corpo começa a exigir seu lugar no espaço. Quanto mais os alunos utilizavam seu corpo, mais se expressavam oralmente, mostrando um movimento imagético voltado ao mitema da reintegração. A aluna Vera, a Dama do Lago, quase não falava nada, personificando o poderoso silêncio da Dama. O silêncio da aluna instaurava-se na sala, como que estivesse sinalizando uma postura observadora que, no momento certo, iria sair das águas e mostrar o som de seu silêncio.

Nesse enxame de imagens, passo a observar a produção escrita e oral da estória final dos alunos, como outra pequena amostragem concreta do que vem a ser a palavra poética, integrando o mitema da reintegração. Começo por uma breve análise do texto original escrito por Ana Paula Brasil, amiga da aluna Eva, que realizou o caminho de Santiago e que, ao final de sua viagem, escreveu um poema intitulado: *O Chamado*. Esse texto é que inspirou a aluna Eva a montar a estória em grupo. Transcrevo-o:

O CHAMADO

O Caminho de Santiago é uma belíssima aventura. À medida que passei a percorrê-lo, uma forte energia foi tomando conta de meu ser.
Esse é cheio de expectativas, alegrias, tristezas, dores, inquietações, medos, encontros e desencontros, assim como de força, garra, determinação, perseverança, lutas, entre outros fatores que me mostraram como deixar de sobreviver nesta sociedade tão doida e caótica, em que nos encontramos, a aprender a viver com dignidade, respeito, solidariedade e muita paz.
O meu eu que antes estava em conflito, adquiriu ao longo desses dias, uma intensa serenidade e leveza e, assim, pude reencontrar a minha essência.
Hoje, tenho plena certeza que sou outra pessoa. A cada passo dado, reflexões e inúmeras respostas, fatores que me ensinaram a olhar a vida com cautela e muita fraternidade.
Sinto que o meu coração foi agraciado por gotas de afeto, ternura e amor,

sentimentos grandiosos que estão a me levar a desenrolar o novelo da minha existência com mais segurança e tranqüilidade. Vejo-me a percorrer uma linda caminhada tal qual um lindo céu azul coberto de estrelas, numa belíssima noite de primavera, onde muitos vaga-lumes bailam entre verdes e majestosas árvores.

Ao longo do Caminho de Santiago, não só vivenciei emoções, desvendei mistérios e dúvidas interiores, encontrando explicações para muitas de minhas inquietações como também tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e construir grandes amizades.

Em 2005, fui chamada para uma nova vida a qual tem como pano de fundo a pintura, a música e a literatura. Meu EU foi agraciado com grandes emoções e sentimentos; assim, devo repassar o que aprendi nesta caminhada."

"Dificuldades reais podem ser resolvidas; apenas as imaginárias são insuperáveis"
(Theodore Vail)
Ana Paula Brasil (2003/2006)
São Paulo-SP

O próprio título é um convite a um envolvimento com a interioridade da escritora, com sua alma, e que se caracteriza como uma *belíssima aventura*, mesmo estando ela tomada por sentimentos dos mais diversos - "expectativas, alegrias, tristezas, dores, inquietações, medos, encontros e desencontros." Tais conflitos, que habitam a alma múltipla de Paula, possibilitam a ela integrar tal diversidade, reencontrando-se no caminho de Santiago: "O meu eu que antes estava em conflito, adquiriu ao longo desses dias, uma intensa serenidade e leveza e, assim, pude reencontrar a minha essência." A cada passo, Paula apresenta sua aprendizagem de *cavaleira arturiana*, refletindo sobre seus passos cautelosamente e considerando a fraternidade: "A cada passo dado, reflexões e inúmeras respostas, fatores que me ensinaram a olhar a vida com cautela e muita fraternidade." A busca pelo seu próprio Graal – "Sinto que meu coração foi agraciado por gotas de afeto, ternura e amor [...]" – é sentida por essa *agraciação* interna no decorrer de um longo caminho que desvendava seu destino: "[...] que

estão a me levar a desenrolar o novelo da minha existência com mais segurança e tranqüilidade" – ou seja, as dificuldades encontradas parecem ser reconhecidas para que ela possa transformá-las e, assim, adquirir certa tranqüilidade para continuar a caminhar. O tempo que lhe traz essa tranqüilidade lembra o tempo primaveril do festival de Beltaine – quando o gamo-rei embrenha-se na majestade da floresta em busca de sua caça para depois, poder encontrar descanso nos braços da soberania da terra: "Vejo-me a percorrer uma linda caminhada tal qual um lindo céu azul coberto de estrelas, numa belíssima noite de primavera, onde muitos vaga-lumes bailam entre verdes e majestosas árvores." Paula renasce após vivenciar emoções e mistérios, deparar-se com dúvidas interiores e construir respeito entre os amigos – formando sua própria Távola Redonda: "Ao longo do caminho de Santiago, não só vivenciei emoções, desvendei mistérios e dúvidas interiores, encontrando explicações para muitas de minhas inquietações como também tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e construir grandes amizades".

Ao final de sua caminhada, Paula é *chamada para uma nova vida* a qual tem como pano de fundo a pintura, a música e a literatura - um novo caminho que se abre para ela após ter nascido, morrido e renascido novamente, num movimento cíclico, mobilizando sua *memória humana*: religação de sua vida com o mundo que a cerca: "Meu EU foi agraciado com grandes emoções e sentimentos; assim, devo repassar o que aprendi nesta caminhada".

Na estória criada pelos alunos, aos poucos, parecia que eles se apropriavam mais da língua, recriando um texto cada vez mais poético – tanto na estória escrita. (Anexo I, 28/11), como na oral (Anexo D, drama. 30/11). Transcrevo a estória escrita, com observações referentes à minha correção. As correções feitas por mim encontram-se em vermelho. Desse modo, é possível perceber o que os alunos produziram e as correções realizadas.

Estória escrita: *Paula searches for her personality* (Anexo I, 28/11). As palavras em vermelho indicam minha correção.

We met Paula when she was a child. We grew up together. We studied together. After a long time, we met again in Paris. We sat in a beautiful and quiet café. It had a wonderful view. In this scene, Paula showed up. We made a big party. In this party she told us her adventure about her trip to Santiago de Compostela. Everything began when she was lost in her life.

We think this happened because many sad facts happened. She needed to search for her objectives. The alternative for her was to make this beautiful adventure. Then, she went to Santiago de Compostela, in Spain. During all the way she felt much emotion and a strong energy. This strong energy will serve for the rest of her life. When she arrived there she met a lot of people. These people helped her to look for herself and find her interior force. She enjoyed everything because she learned many lessons for her life with this experience. She wrote a poem: The call.

Leaving the café and coming back to her house, Paula crossed the street and when she looked at the other side she saw a tall and handsome man. It was Perceval, a tall, attractive and strong man looking like a warrior. Perseval also felt curiosity in knowing the young lady and approached and invited her to take a coffee. Paula was afraid, but she didn´t refuse the invitation. First, she said that it could be for a next opportunity, but Perseval insisted and called the girl´s attention, reciting a poem. Then, Paula accepted the invitation. The two talked a lot and Perseval told Paula how difficult it was to find the Grail and how he felt lost. He pointed out that the transformation happens in our lives for the good or for the bad. Then he showed the example of a friend´s childhood: Uther...It was a moment of solitude and his unhappiness took another direction.For Uther it was a change based on ambition that brought his life a lot of misfortune and sadness. For Paula she had to struggle for an excellent transformation for the good. Paula was animated by knowing somebody so strong and she asked Perceval for some advice. He told her not to stop dreaming and believing in her dreams. When he said good-bye for her, Perseval gave a strong hug in the girl, leaving a piece of his story... Paula contemplated that moment and she started to tell the people about the importance of believing in dreams because she had discovered an enormous force inside herself..

Paula left the café and she decided to return to her house. When arriving home, the telephone rang:

Paula *answered:*

- Hello, who speaks?

It was her friend Natália that said...

- Paula, *is everything well? I need a lot to speak with you... I don't know which university I will do.... I am quite sad! I feel myself lost...*

Na composição escrita**,** a musicalidade do título: "*Paula searches for her personality"* – cujo som contínuo de /er/ sugere ter sido buscado no interior da língua, na sua sonoridade musical (*sea**r**ches; he**r**; p**e**rsonality*). Como aponta Bachelard (1989, p.17) "a linguagem humana tem uma **liquidez**, um caudal no conjunto, uma água nas consoantes" (grifo do autor). Outros momentos também nos levam a entoar a musicalidade da língua:

*O som de /t/: In this par**t**y she **t**old us her adventure abou**t** her **t**rip to San**t**iago de Compos**t**ela/ We s*at *in a beau**t**iful and qui**et** café.*

*O som de /n/: Everyth**n**g bega**n** wh**en** she was lost i**n** her life.*

Embora eu não tenha como finalidade analisar a pregnância fonética da composição escrita e da fala dos alunos, o que importa ressaltar é a musicalidade do texto aliada a um grande número de adjetivos que qualificam pessoas e lugares. Como afirma Durand (2001a, p.357), o mito enquanto uma forma de discurso é entendido como: "um pacote de significações" em que os fonemas não podem ser considerados, dentro do aparelho lingüístico, como unidades somente lingüísticas, que atribuem sonoridade à língua. O mito, enquanto discurso, é um "enxame de imagens carregado de uma significação mais afetiva que intelectual." Reforçando essa proposição, ao referir-se à musicalidade de um texto que afeta nossa sensibilidade, Ferreira Santos (2004b) também comenta que:

> Quando essa percepção se dá fora das nossas atividades rotineiras, somos interpelados por algo que foi "tocado" em profundidade – que mobiliza nossa memória "humana". Assim, podemos re-ler (*re-legere*) o mundo a nossa volta e tentar melhor compreendê-lo e a nós próprios.

Durante a dramatização da estória, uma fala da aluna Eva pôde resumir essa citação. Ao ser perguntado sobre o que ela levou de mais significativo da viagem a Santiago, Eva respondeu: "suas memórias". (Anexo D, drama, 30/11). Ou seja, o texto enquanto um conjunto de

imagens: fonéticas, rítmicas, míticas formam um todo significativo para quem o produz, mobilizando a sua *memória humana*. A viagem de Santiago da amiga Paula ficará para sempre nas memórias da aluna porque ela *foi tocada em profundidade* por tal experiência, que foi revivida na sala de aula. A harmonia e musicalidade de um texto criado dentro de um contexto significativo são reveladas por meio de um enxame de imagens que, como afirma Durand (2001a, p.357), se "aglutinam como que se estivessem compondo uma partitura musical". Como ainda reforça Ferreira Santos (2004b):

> O texto pode ser entendido também como tessitura, como se diz em teoria musical: combinações sonoras de timbres, freqüências e tons que se harmonizam entre si. Seu efeito não seria apenas semântico, no sentido de comportar significações, mas comportaria, igualmente, um valor estético, uma fruição sonora que mobiliza nossos sentidos auditivos e vibracionais. Esta é uma experiência que podemos sentir quando apreciamos a declamação poética de um poema ou a leitura dramática de um texto teatral. Há uma musicalidade no texto que nos envolve e no qual, dependendo de nossa sensibilidade, podemos perceber a intrínseca harmonia sonora com seus significados professados pelas palavras.

Na estória criada pelos alunos, a personagem Paula apresentava-se como um exemplo de herói que luta pelos seus objetivos. Na composição escrita, (Anexo I), a personagem Paula precisava lutar para transformar-se para o bem, luta expressa pelo verbo *to struggle*, indicando um movimento de mão dupla; ou seja, não é só a luta para atacar o inimigo, mas é o exercício da força para defender-se e, no caso de Paula, transformar-se: *For Paula she had to struggle for an excellent transformation for the good.* Essa imagem também reapareceu nos comentários sobre a atividade, após a dramatização oral. (Anexo D, drama. 30/11):

Prof*: Beautiful*! Lindo! Mais alguma coisa?
Mara: A Paula foi uma lutadora.

Tita: *Paula is an example for us*.

Paula passou a ser um exemplo de força para os alunos. No entanto, não foi apresentada somente como uma heroína guerreira, mas lunar, pois parecia identificar a contraparte de Perceval, o herói arturiano, ao mesmo tempo guerreiro e de coração puro, que aparecia refletido na própria saga dos alunos em aprender Inglês. Por exemplo, Paula foi uma personagem criada pela aluna Eva, que escolheu ser Merlin, na estória arturiana, pois a aluna disse que se lembrou de uma amiga muito querida que havia percorrido o caminho de Santiago. A magia de Merlin e sua tentativa de conciliação com as forças femininas parecia presente no caminho traçado pela aluna nesse curso de Inglês, ressoando na personagem Paula. O enredo era a busca de Paula por sua felicidade, que se complementava com a chegada de Perceval - personagem criado pela aluna Kate que, por sua vez, também se apresentava como heroína em conciliação com sua contraparte masculina. A marca de sua trilha percorrida enquanto aprendiz de língua estrangeira era refletida na personagem de Perceval, amigo e conselheiro de Paula.

Enquanto heroína representante do grupo de imagens dramáticas, Paula apresentava-se inicialmente como uma heroína perdida: *Everything began when she was lost in her life.*

Ela passou a ser o próprio Perceval, que crescia enquanto herói, no decorrer de sua aventura. Depois, passou por incríveis aventuras – o caminho de Santiago, cuja busca pode ser vista como uma ressonância da busca arturiana pelo Graal. A imagem do caminho – citada pela aluna Eva, ao final da dramatização - *My symbol very important is the way. Not* paupável - proporcionava um encontro com a intimidade de cada aluno, pois foi nesse caminho que eles reconheceram o que ficou de mais significativo para cada um, trazendo Perceval como herói e o que foi encontrado por ele no meio desse caminho – o Graal. (Anexo D, drama. 30/11). A aluna Eva levou um grande cálice representativo do Graal, para compor o cenário final da

dramatização da estória e, ao ser perguntado se ela encontrou o Graal, Eva exclamou em alto som e positivamente, levantando a taça:

Raul: *Did you find the Grail?*
Eva: *Yes!* Eis aqui (levantando a taça)

A aluna também relacionou o Graal ao nascimento:

Raul: *Did you find the Grail?*
Marco: *What´s the meaning?* - referindo-se ao Graal.
Eva: *The meaning* é... *born*... nascimento. *This is the begin of life.*

Ou seja, as imagens cíclicas do nascimento, vida e morte se misturavam entre as demais, mostrando a necessidade de percorrer um caminho onde o indivíduo se deparasse com alegrias e tristezas, com as antíteses da vida. Após uma busca incansável e dolorida, era necessário nascer novamente. Assim como a razão pela busca ao Graal no ciclo arturiano é devido à doença do reino de Arthur, a razão que levou a personagem Paula à sua busca era decorrente de fatos tristes, dando um teor levemente melancólico à sua composição: *We think this happened because many sad facts happened.* (Anexo I, 28/11). Os alunos não mencionaram a razão da tristeza da personagem, mas indicaram que tal tristeza era necessária para que a personagem se embrenhasse numa *bonita* aventura: *The alternative for her was to make this beautiful adventure* - que apontava o estado de espírito de Paula. As antíteses *sad* e *beautiful* se complementavam e se encontravam no caminho de Santiago, ou seja, a bonita aventura não era somente encarada como a entrada ao paraíso, mas apontava para um movimento cíclico de confronto com a sombra, mergulho no inconsciente e um possível despertar da consciência. A imagem dessa aventura, em contraste com as dificuldades, também reapareceu na dramatização oral da estória (Anexo D, drama, 30/11):

Raul: *What happened in your trip*?
Eva: *happened…beautiful adventure*
Prof: *A beautiful adventure happened*?
Eva: *A beautiful adventure happened*.
…….
Raul: *did you find...* algum…
Prof: *Some.*
Raul: *some obstacles?*
Eva: *Yes. Many obstacles!*

O jogo de imagens que descrevia a aventura torna-a tão importante que ao percorrer o caminho de Santiago, a personagem sentia-se invadida por muita emoção e uma forte energia: *During all the way she felt much emotion and a strong energy. This strong energy will serve for the rest of her life.* (Anexo I, 28/11) – indicação do estado de espírito de Paula. Ao sentir-se tocada em profundidade, a personagem parecia religar-se à sua interioridade e ao mundo, já que tal energia refletir-se-ia para o resto de sua vida, ampliando seu diálogo com a alma do mundo – assim como para Perceval, no ciclo arturiano, que somente consegue buscar o Graal devido à sua crença em alcançá-lo. Na dramatização, a importância da aventura também aparece na valorização do tempo (Anexo D, drama. 30/11):

Eva: *everything was important…each minute.*
……
Mara: *How long did the trip take?*
Eva: *One month.*
Mara: Só?
Eva: *the way...one month. After*, depois...*you stay a long time you want.*

Valorizar cada minuto parece mostrar um profundo acordo com a ambiência que, segundo Durand (2001a, p.346), caracteriza a estrutura dramática, pois se trata "de uma energia móvel na qual adaptação e assimilação estão em harmonioso concerto." Durand mostra esse movimento por meio da sintonia musical. Na estória dos alunos, pela valorização de cada

minuto e de que somente um mês não seria suficiente para tão longa aventura. Por isso, a fala de Eva indicando a possibilidade de controlar o tempo de trinta dias, estendendo-o o quanto fosse necessário. Durante esse tempo, é que Paula encontrou amigos que, por sua vez, ajudaram-na a encontrar sua força interior: *When she arrived there she met a lot of people. These people helped her to find her interior force* – levando-os a uma aventura em grupo, mas que despontava para a busca interior: "*Paula searches for her personality."* (Anexo I, 28/11).

A imagem da fraternidade recriada pelos alunos por meio do símbolo da Távola Redonda reforçava a construção da nossa amizade no decorrer do curso, como se estivéssemos incorporando a imagem acolhedora do Graal. Lembro que os alunos discutiam quem poderia levar uma Távola Redonda para compor o cenário. Lembrei-me de uma mesa de madeira redonda que eu tenho em casa. Levei-a para o cenário e ela foi colocada no centro da sala. Os alunos sentaram-se ao redor da mesa, formando um círculo com as cadeiras da sala e mostrando sua própria Távola Redonda. Tal imagem da amizade refletia a importância do grupo na busca pelo Graal de cada um. Além disso, ao escolher símbolos representativos da estória, os alunos indicaram, entre outros símbolos, a própria Távola, pois era sinalizadora da amizade construída:

Eva: *The Round Table ... the signification... the union for…friends* pra… *to story for Paula… The trip of Santiago*. Pra nossa amizade... *symbol of...*
Prof: *Friendship.*
Mara: *It is the symbol of our friendship.*
.....
Eva: *I met many friends.*
I make many friends. (Anexo D, drama. 30/11).

Ao escreverem no questionário final o que havia lhes dado mais prazer ao montarem a estória arturiana, os alunos mencionaram a união do grupo:

Mara: Gostei do modo como, em grupo e com o auxilio um do outro, fomos construindo a estória de ficção arturiana, mesmo com o pouco vocabulário que tenho. Excelente, e muito motivador!

Eva: Ajudar a construir a estória e ver o resultado final, com a contribuição de todos.

Raul: Pra mim foi muito legal essa experiência, mesmo ainda não conseguindo criar muitas falas e situações.

Marco: Nessa atividade tudo foi prazeroso, apenas acho que tivemos pouco tempo juntos para detalhar e trabalhar melhor a estória, mas ficou legal.

Tita: Foi prazeroso participar com o grupo nas diversas atividades

Vera: Foi muito bom poder contar a estória, perceber que sou capaz de escrever em Inglês.

A amizade que se estendia na relação professor-aluno era a que se desenvolvia entre os mestres-aprendizes – componentes daquela Távola Redonda. Esse símbolo de união remeteu-me a Barcellos (2006, p.138) que sugere a imagem da fraternidade "como necessária na constituição do nosso processo de individuação" – levando-nos para "o nível arquetípico das relações de mutualidade horizontal: a fraternidade, o irmão de alma." Na sala de aula, a sintonia interna de cada um – enquanto mestre e aprendiz – colocava todos em uma condição de *igualdade*, permitindo a construção de uma estória cujas imagens constelavam-se e desenhavam, cada vez mais, o campo do mitema da reintegração. Eva, representando a personagem Paula na dramatização da estória, foi questionada sobre o que a viagem a Santiago trouxe de importante para sua vida e a aluna respondeu que foi *encontrar sua força interior:*

Raul: *Tell me one experience*
Eva: uma experiência…*that people helped to look for herself and find her interior force*. (Anexo D, drama, 30/11).

Ao aprender muito no caminho de Santiago, percebendo a importância do grupo e, ao mesmo tempo de sua busca individual, a personagem Paula sente a conseqüência de sua transformação, cujo símbolo ressoa no poema que ela criou: *O Chamado: She enjoyed everything because she learned many lessons for her life with this experience. She wrote a poem: The call.*

Após um longo mergulho, a personagem retornava para o início de sua jornada, novamente sentindo-se perdida, sem saber qual faculdade iria prestar:

Paula left the café and she decided to return to her house. When arriving home, the telephone rang:
Paula answered:
- Hello, who speaks?
It was her friend Natália that said...
*- Paula, is everything well? I need a lot to speak with you.... I don't know which university I will do.... I am quite sad! I feel myself lost... (*Anexo I).

Em caminhos semelhantes, o Perceval da estória dos alunos, assim como o Perceval arturiano, apresentava-se como guerreiro e, ao mesmo tempo, como poeta. Também possuía como tarefa, conquistar seus objetivos, mas, no decorrer de seu caminho, deparou-se com a presença de uma mulher, Paula, que foi conquistada por meio da poesia: *Perceval insisted and he got the girl's attention reciting a poem. / Then, Paula accepted the invitation* - mostrando a face lunar do herói, lembrando que no ciclo arturiano, um bom guerreiro, além de dominar as batalhas, deve ser poeta e respeitar as mulheres, ou seja, abrir-se para ouvir a voz de seu coração, a sua interioridade. Por isso, a busca é árdua e deixa o herói perdido: *The two talked a lot and Perceval told Paula how difficult it was to find the Grail and how he felt lost*. No entanto, é essa busca que o leva à transformação – seja para o bem seja para o mal: *He pointed out that the transformation happens in our lives for the good or for the bad*. Como exemplo, o personagem Perceval cita seu amigo de infância: Uther – cuja transformação o

leva à desgraça e tristeza: *For Uther it was a change based on ambition that brought his life a lot of misfortune and sadness*.

Perceval deixa então, uma forte marca em Paula: acreditar em seus sonhos: *He told her not to stop dreaming and believing in her dreams,* ou melhor, deixa *um pedaço de sua história*, demonstrada pelo gesto carinhoso de um abraço – não um abraço comum, mas um *forte abraço*: *When he said good-bye for her, Perceval gave a strong hug in the girl, leaving a piece of his story.*

Como conseqüência desse encontro, Paula *contempla* aquele momento e *descobre* sua força interior: *Paula contemplated that moment and she started to tell the people about the importance of believing in dreams, because she had discovered an enormous force inside herself.* Parece-me que os esquemas verbais: *contemplar* e *descobrir* resignificam o campo simbólico de Paula, pois se referem à sua busca interior, ou seja, a um recolhimento à interioridade, caracterizando um movimento cíclico de observação, descoberta e realização – considerando-se principalmente que o caminho percorrido resulta na criação do poema: *O Chamado*. O retorno, por sua vez, também ressoava na dramatização oral. Assim como a personagem Paula retornava à sua jornada heróica ao ter que enfrentar um novo dilema – qual o curso seguir na faculdade – Perceval retornava a uma posição machista em que o homem deve sempre arcar com as despesas da mulher. Na atualização do café em Paris, os alunos inseriram Perceval nesse papel, atribuindo a ele o papel de *pagador da conta*:

Mara: *The bill, please.*
Prof: *Here you are.*
Mara: Todos nós somos convidados. Então, é ele quem vai pagar (dirigindo-se a Marco, o Perceval).
Raul: *He will pay the bill*.
Mara: *He will pay the bill,* reafirmando a fala de Raul. (Anexo D, drama, 30/11).

Curioso notar que quem atribuiu esse papel a Marco foi Mara, a Morgana, mostrando seu lado impositivo e dominador de feiticeira. Ao mesmo tempo, Raul, o guerreiro, concordou com ela, também mostrando o seu lado machista – talvez na tentativa de impor-se, pelo menos um pouco, enquanto guerreiro arturiano (visto a sua característica quase sempre evidente de *guerreiro bonzinho*). Tanto que ele sugeriu a Perceval que se ele não tivesse dinheiro, que voltasse para o Brasil:

Marco: *I don´t have much money*. Ou então, eu falo assim: *I don´t have any money*.
Raul: *Go back to Brasil*.

Quem salvou Perceval de tal obrigação foi a aluna Eva – que na dramatização era a Paula e na estória arturiana, Merlin. Assumindo os dois papéis, a aluna sugeriu a divisão da conta – como se estivesse mostrando a igualdade de direitos que deveria ser assumida por todos, após terem contato com a saga empreendida por Paula, no caminho de Santiago. A voz de Merlin tocava o inconsciente dos cavaleiros daquela Távola Redonda, construída naquele campo simbólico da sala de aula: *Eva: Isso é betrayal.* Vamos dividir! E todos acabaram concordando no pagamento da conta – como fiéis cavaleiros daquela Távola Redonda.

Quanto ao lugar escolhido para ambientar a estória, observo o símbolo do Graal atualizado no Café em Paris, com vistas para a Torre Eiffel, refletindo a alma de cada aluno naquele cenário. Por exemplo, a idéia de Paris partiu de Mara, que escolheu ser Morgana na estória arturiana e identificou Merlin como seu herói, ou seja, Morgana, enquanto metáfora da donzela bela e desejável, a primavera que aflora, encontra em Paris a possibilidade de encontro de seus desejos amorosos, já que a aluna disse o seguinte, na dramatização da estória: "Dizem que Paris só se vê pela primeira vez com quem se ama*."* Ao mesmo tempo, Raul, o guerreiro arturiano, também identificou o romantismo da cidade de Paris,

demonstrando um movimento em direção à intimidade dos personagens, talvez, à sua própria intimidade, já que ser somente guerreiro não bastava para compor a Távola Redonda:

Raul: *Paris is a romantic street*...vocês namoraram?
Prof: Did you date?
Raul: Did you date in here?

Ou seja, a escolha dos alunos por Paris não foi aleatória, pois adveio de um movimento espontâneo, puxando-os para a atualidade: o romantismo da cidade. Na composição escrita, o lugar era belo e tranqüilo: *We sat in a beautiful and quiet café* – e possuía uma vista maravilhosa: *It had a wonderful view*, assim como na dramatização oral:

Mara*: It´s a beautiful day!*
Eva: Apreciar.
Prof: *enjoy*.
Eva: *Enjoy the view… a beautiful view*:
Tita: Torre Eiffel.
Eva: *And* Arco.

Era como que se o local permitisse que todos observassem as belezas do mundo, dentre elas a Torre Eiffel – símbolo criado durante a dramatização – e que era iluminada pelas luzes da cidade – como se eles estivessem observando sua própria conquista de aprender Inglês pela Mitologia arturiana, sendo iluminados pela possibilidade de luz vinda de um novo modo de aprendizado.

Mara: *Our view is beautiful... the boulevard, the park... the city light*.

O grupo de imagens é tingido por um colorido ora heróico, ora místico, em direção a um intenso movimento dramático de comunicação entre os opostos – tornando o esquema da

subida, uma imagem de conquista iluminada pelas luzes da cidade e pela fraternidade do grupo. Tal conquista é comemorada com uma festa. O adjetivo *big* frequentemente utilizado pelos alunos para descrever a personalidade de Arthur – *a big heart* ressoava no tipo de festa que os alunos organizaram para Paula ao comporem seu texto: *We made a big party*, sugerindo uma grande Távola Redonda, que trazia à tona novamente, o símbolo da fraternidade entre os alunos. Logo, *big* ultrapassava os limites de tamanho e assumia um caráter metafórico, criativo, adquirindo uma dimensão de sentimento.

Esboçando uma intenção de enfrentamento dos contrários durante o árduo e, ao mesmo tempo belo caminho de Santiago, os alunos preocupavam-se em descrever o lugar onde Paula dormiu:

Mara: *How was the temperature?*
Eva: *Day hot… night cold.* (Anexo D, drama. 30/11).

A temperatura sentida durante o caminho de Santiago também demonstrava um movimento conciliatório entre quente e frio, equilibrando o sentir do tempo. Afinal, sem sentir os contrários o caminho não se apresentaria tão intenso para cada um que o percorresse. Esse movimento de sentir aparecia, também, na atualização da estória dos alunos em Paris, na fala de Marco, o Perceval na dramatização da estória. Enfatizando o romantismo parisiense, Tita perguntou sobre o tempo durante um passeio que Perceval e Paula empreenderam no rio Sena, no *Bateau Mouche*:

Tita: *Did you go in the Bateau Mouche with Paula*?
Marco: *Yes* (respondendo com certa vergonha).
Eva: *Yes!* (apreciando o passeio)
Tita: *How was the weather*?
Marco: *The weather was hot…*às vezes.

O tempo era quente, mas *às vezes* parecia ser suavizado pelo contato com as águas, no passeio pelo rio Sena. Assim como a barca, símbolo do psicopompo no ciclo arturiano, e que leva Arthur para ser curado na Ilha de Avalon, o *Bateau Mouche*, citado pelos alunos, deslizava pelas águas do Sena, unindo o casal de heróis, numa romântica viagem. O barco, no Rio Sena, parecia trazer à tona, a imaginação da água. Como poetiza Bachelard (1989), cada elemento material associa-se a um tipo de devaneio, sugerindo *imagens poéticas*. Deslizar pelas águas refletia, portanto, o romantismo da cidade. Ao mesmo tempo, a imaginação da água ampliava o campo simbólico, trazendo a água que impregnava o corpo, limpando-o. Por exemplo, a aluna Eva citou que o banheiro era a floresta – como se não estivesse se importando com isso - e ao mesmo tempo, foi do que ela mais sentiu falta:

Mara: *And bathroom?*
Eva: *In the forest.*
.....
Raul: *What did you miss?*
Eva: *The bath.* (Anexo D, drama, 30/11).

Novamente a água invadia a imaginação da aluna: o banho *(the bath)* - que aparece de forma recorrente em acampamentos; sentir falta da água no corpo. Seria falta da energia fortificante da água que presenciava um momento importante na vida da aluna? Refiro-me ao tema do acampamento aliado ao tema da purificação da água. Acampar é um tema muito recorrente na vida de muitas pessoas, principalmente adolescentes – como se fosse um movimento iniciático: para viver esse período de transformação na vida, o adolescente e/ou adulto precisa reconhecer-se no selvagem, na sua memória ancestral, para adentrar em outra fase de sua vida. O *camping* parece lembrar as aventuras dos heróis arturianos nas florestas – local onde não só meditam – como no caso de Arthur – como também passam suas mais importantes e marcantes aventuras. Afinal, quem já não acampou um dia e sentiu os prazeres e as

dificuldades de um mundo selvagem? Esse *rito de iniciação* – acampar – parece estar intimamente ligado à água e à floresta - ampliação do símbolo da árvore. Imaginação da água e da terra, juntas? Creio que sim. Bachelard (1989, p.5), ao expressar o que a imaginação material sugere, diz que cada um dos quatro elementos materiais (terra, água, fogo e ar) "é já, materialmente, um sistema de fidelidade poética. Ao cantá-los, acreditamos ser fiéis a uma imagem favorita, a um sentimento humano primitivo, a uma realidade orgânica primordial, a um temperamento onírico fundamental". Parece-me que a imaginação material da água aparecia na fala dos alunos como se fosse um *ornamento de suas paisagens* (utilizando a fala de Bachelard, p.6), que juntamente com a terra, formavam uma composição inseparável: o mistério da floresta e o papel purificante da água – como se fosse representativo do tema de um nascimento contínuo: a floresta-árvore-mãe ctônica que não pode viver sem a água que alimenta, purifica, limpa o corpo, e que evoca o desejo de necessidade e o medo de viver sem ela. Ainda como aponta Bachelard (p.13) "é necessário haver dupla participação – do desejo e o medo, participação do bem e do mal, participação tranqüila do preto e do branco – para que o elemento material envolva a alma inteira".

As imagens da reintegração levavam a um diálogo com a alma de cada um. Os alunos percebiam o outro lado da espada, a necessidade de integrar a sensibilidade da Dama do Lago, da água maternal e protetora ao espírito guerreiro de Arthur, o filho da Terra.

Eles recriavam a estória não só de maneira mais poética e melodiosa, mas significativa, pois após a apresentação oral da estória, ao comentarem sobre a atividade e ao preencherem o questionário, avaliando a atividade, os alunos identificaram outros símbolos que não poderiam faltar na estória. Raul pegou na mão a foto da catedral que ele próprio levara, dizendo que representava a essência da estória, a transformação de Paula: *Nessa última estória, the cathedral. Because this is the essence of the story. The transformation of Paula.* Tita pegou a foto de Perceval, caminhando no meio da floresta e a foto de um castelo,

mencionando a beleza do lugar: *The garden and the castle in Paris. It is beautiful!* Curioso é que o comentário da aluna em Inglês, explicitamente, nada tem a ver com Perceval, provavelmente devido sua falta de vocabulário para expressar-se. No entanto, em Português, a aluna pegou a foto de Perceval e, sendo perguntada pelo professor: "E por que é essencial na estória da Paula"? A aluna disse*: "Because you know many places"* - tendo em vista que a aluna, além de viajar muito, levava a experiência de suas viagens para a sala de aula – como se Perceval abrisse para ela a possibilidade de apreciar seu próprio caminho. Mara, por sua vez, pegou como símbolo um anjo que, segundo ela, estimula a criatividade e abre a mente, como se ela, a aluna-Morgana estivesse mergulhando em seu próprio interior:

Mara: *The angel. Open my mind... the story of Paula*... Muita...
Prof: *Much.*
Mara: *Much creativity... a piece of interior. The angel… a symbol*… da estória

A espada adquiria seu poder de reintegração das forças heróicas e místicas, pois representava a força interior conquistada por Paula:

Marco: *I believe that the sword is the symbol of force. Force*... conquistada
Prof: *Conquered.*
Marco: é… *conquered to Paula. And also, the sword... because I was King Arthur and Perceval and I helped Paula...to find...*
Raul: *Interior force.*
Marco: é… *to find her interior force.*
Eva: *Important help.*

Curioso notar que nessa busca interior descrita pelos alunos as imagens heróicas e místicas se intercomunicavam a cada segundo, refletindo a própria posição de aprendiz de cada aluno, ou seja, a busca pelas várias facetas da alma – associada ao renascimento de cada um. Exercitar a

procura da alma é exercitar a procura da alma da língua, pois a imagem da busca interior aparecia presente na própria saga dos alunos em aprender Inglês:

Raul: *Two stories – very important was the ... search for interior forces...*
Eva: The learning.
Raul: We make... find... Nos fez buscar...
Prof: *It made us.*
Raul*: It made us to find our interior force.*

Os alunos aterrissavam no terreno mítico, chamando minha atenção para outro comentário do aluno Raul, ao final da atividade de dramatização, quando Eva pediu para os colegas perguntarem a ela sobre os objetos que havia trazido da viagem. Foi quando Eva mostrou um objeto de madeira com o sol no centro, dizendo que era o *símbolo do sol*:

Tita: *What did you bring*? (com ajuda do grupo)
Eva: *Symbol of sun*. (segurando o objeto de madeira com o sol no centro)

Raul, então, demonstrava ter aterrissado na terra da fantasia, pois disse: *The land of the sun*. A lenda arturiana aterrissava mais presentemente, no campo simbólico por nós criado. O aluno, que anteriormente não pisava nesse terreno mítico, agora o identificava como *A terra do sol* – talvez a terra onde ele tenha conseguido pisar e perceber a possibilidade de um novo aprendizado, iluminado pelo sol, talvez o sol não tão heróico da cultura ocidental, mas o feminino que ilumina a cultura celta e o caminho do aluno. Outro comentário dele que me reportou à sua inserção no terreno mítico foi quando discutimos como poderíamos aumentar a estória de Paula. Como Raul não havia estado presente no início da preparação da estória, os colegas mostraram a ele o que haviam produzido para que todos, em conjunto, pudessem continuar a montar a estória. Desejando fornecer sua contribuição para a estória, Raul fez a ligação da tristeza de Paula com o fato de estar perdida na vida: *I think this happened because*

many sad facts happened. Então, ao comentarem sobre a produção que fizeram, o aluno Raul disse: "Cada um tem o Graal que merece*"* – referindo-se à necessidade de todos estarem presentes para que a estória pudesse ser construída. Senti que o aluno havia se percebido como guerreiro que cada vez mais se reintegrava àquela Távola Redonda por nós construída o qual encontraria seu próprio Graal, de acordo com o caminho que trilhasse. O aluno-guerreiro percebia sua própria busca.

Creio que o campo simbólico construído pelos alunos e pela professora mostra o movimento ocorrido pelo mitema da reintegração, pois os alunos retomavam o sentimento positivo tido em relação ao aprendizado com o mito arturiano, apresentando imagens cíclicas do retorno, ou seja, imagens que se alternavam a todo o momento, identificando uma tentativa de integrar o novo aprendizado que lhes foi apresentado. Esse jogo imagético pode ser enfatizado, sobretudo, pela imagem do respeito e da união que os alunos apresentaram no decorrer do curso. Na entrevista final, a aluna Kate disse que o sentimento que ela teve desse trabalho foi de "respeito; acredito que é um trabalho híbrido, pois, além do próprio aprendizado nos dá oportunidade de conhecer melhor os colegas da sala." Interessante notar o atributo de *híbrido*, remetendo a uma possibilidade de visitar aprendizados diferentes e vivenciá-los – como se a aluna estivesse gravitando em torno da circularidade do tempo, pois podia conhecer o seu próprio aprendizado, além de conhecer melhor os colegas – o que dava ao grupo muito prazer:

Tita: Quanto ao trabalho posso dizer que foi prazeroso participar com o grupo nas diversas atividades. Temos um grupo unido e estamos tendo uma nova e gratificante experiência, apesar da minha idade. Chego a me sentir jovem como eles.

Vera: Me sinto completamente adaptada, gosto de todos e acho a turma muito unida.

O prazer citado por Tita levava a uma sensação de adaptação, acolhida, união. Mara apresentava um sentimento positivo de motivação: "Excelente! Muito motivador*"*. Marco, um

sentimento de liberdade, "sem medo de errar na hora de falar; liberdade em trabalhar o meu vocabulário mesmo que ainda seja tão limitado*"*.

Eva disse: "Aprendi mais neste ano sobre a língua, do que em minha vida toda (sem exagero!*)"*.

A fala dos alunos me remetia ao movimento cíclico do nascimento, vida e morte, pois os alunos pareciam adquirir cada vez mais confiança na capacidade de cada um em apreender a língua estrangeira – confiança essa compartilhada pelo sentimento de liberdade e fraternidade que eles mencionaram. Ou seja, o aprendizado pelo qual passaram morria e retornava, dando espaço para o renascimento de um novo aprendizado, formando um mosaico de imagens diversas, que livremente repousavam no terreno constelado pelas imagens arquetípicas do mestre-aprendiz. A imagem da fraternidade reaparecia cada vez mais nítida, mostrando a necessidade de sua presença.

O respeito entre nós era grande. Tínhamos liberdade para criar nossa própria Távola Redonda – como se aquele momento estivesse renascendo a cada instante Creio que renascia mesmo, pois éramos mestres e aprendizes, revezando-nos nesses papéis a todo o instante. Parecia que, cada vez mais, os alunos transitavam livremente na Távola Redonda por nós construída. Por isso, creio que a imagem, da liberdade e fraternidade ficou fortemente associada à imagem do respeito. Não havia concorrência entre eles, por isso entendo que a busca deles nesse novo caminho era mais prazerosa. Dialogávamos respeitosamente com cada um no campo constelado pelas imagens do mestre-aprendiz. Assim como o respeito entre Arthur e Uriens era mútuo, na cena de sagração de Arthur (Anexo D, cenas,17/10), era mútuo o respeito entre nós, pois por meio dele aprendíamos e ensinávamos, tornando nosso processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

Outro momento que julgo elucidar a estrutura dramática de sensibilidade pelo mitema da reintegração é a relação que os alunos estabeleceram com a cultura britânica e, em alguns

momentos, também com a brasileira. O mito abre caminhos para podermos lidar com as diferenças, aponta Campbell (2003a). Os alunos começavam a perceber a possibilidade de aprender Inglês, observando a cultura de outros povos. Como apontou a aluna Mara, ao identificar a imagem que ela possuía do aprendizado de Inglês, após ter participado do curso: "Saber me comunicar bem nessa língua conhecida em toda a Terra, e entender um pouco mais da cultura de outros povos." Eva, por sua vez, afirmou que "É uma estória muito rica em conteúdo e em vocabulário, além de uma contribuição extra à nossa cultura geral." Raul acrescentou que o que lhe chamou a atenção na estória arturiana foi "a lenda em si, toda a cultura de um povo que resiste ao passar dos séculos." Vera disse ter gostado muito e adicionou: "não só aprendi Inglês, como um pouco da história da Inglaterra e da Mitologia celta".

Os depoimentos dos alunos me levam a reforçar minhas discussões tecidas anteriormente de que o mito, enquanto forma simbólica e, portanto, linguagem, possibilita ao aluno criar e recriar e, ao mesmo tempo, abrir-se para a possibilidade de transmitir o que foi recriado a outras pessoas do seu entorno. Esse movimento imagético identifica o que entendo por cultura, já que os alunos não somente mencionaram a importância e o prazer de terem tido acesso à cultura celta, como também trouxeram experiências vividas e tópicos da atualidade. A aluna Vera sugeriu, juntamente com a professora, que no próximo curso pudéssemos estudar o livro *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, e disse que "seria muito legal a gente aprender Inglês em cima dessa estória." O silêncio da Dama do Lago parecia dar espaço à exposição de um desejo seu: algo vivido (ter lido o livro) e que poderia compartilhar na sala de aula.

Outro exemplo refere-se à participação de Tita. A aluna pediu para ler o que havia escrito em casa a respeito de seu encontro com Paula e comentou uma experiência cultural, uma viagem

que fez à Noruega, e o prazer em estar com a amiga. Mesmo tendo escrito em Português, considero importante descrever o texto da aluna:

"Estarmos sempre juntos é muito prazeroso. Em um de nossos encontros contei a ela que tinha feito uma viagem à Noruega que foi fantástica! Pude me transportar para a era arturiana onde juntas, pudemos rever conceitos, comportamentos com valores diferentes dos de hoje".

Dois aspectos se intercomunicam na fala de Tita: Primeiro, o reconhecimento da importância dos colegas durante seu caminho, o que sempre levava para ela a imagem de prazer, aconchego, amizade, ou seja, de continente, que permitia a ela, juntamente com seus colegas, reavaliarem seus caminhos. Não era somente um continente que acolhia, mas que era também acolhedor – como se fosse representativo de um esquema cíclico em que a mãe gera o filho e este, por sua vez, é a continuidade da mãe, complementando-se e tornando possível apreender o conteúdo gerado: a Língua Inglesa.

Segundo, a inserção do aspecto cultural, ampliando o campo simbólico da aluna. Ela levava para a aula algo que foi significativo para ela no seu caminho: a viagem à Noruega – viagens que também foram retomadas nas atividades orais. Por exemplo, logo no início das aulas, quando pedi para cada aluno escolher um personagem arturiano – sem até então terem tido completo acesso à estória, Tita escolheu ser uma princesa que morava na Noruega (Anexo D, person. 29/8):

I am a princess. I live in Elsinborg, a beautiful city that stay in Norway...Esse lugar, Elsinborg, eu estive lá. Tem outra cidade – Alsinborg. De um lado é a Suécia e de outro, a Noruega. E nessa cidade tem um castelo onde eles cultivam isso: uma lenda; não sei. Shakespeare escreveu Hamlet e tem um castelo onde pode ser que ele foi. Então, eles falam que é o castelo de Shakespeare e a estação de trem tem o nome de Shakespeare. O castelo é maravilhoso!

Ressalto que o conteúdo cultural trazido pela aluna foi muito vasto, não somente pelo fato de ela ter tido acesso a essas viagens, mas de sentir a liberdade de compartilhar os seus momentos vividos com os colegas. Como já mencionei anteriormente, a presença da aluna e sua posição no grupo reforçavam o movimento cíclico de Mãe-Filho e, talvez essa energia que fortalecia esse movimento era que permitia à aluna levar tais contribuições e *sentir-se jovem novamente*, como ela própria disse. Outros exemplos ocorriam quando a aluna, espontaneamente, escrevia composições – além das pedidas por mim. Em uma delas, a aluna relacionou o momento do nascimento de Arthur e sua brusca retirada dos braços da mãe à história da colonização mexicana – quando os nativos preferiram morrer a entregar seus filhos aos colonizadores:

The scene when Uther to take the child from arms of Igrayne is very dramatic. We can make a parallel nowadays when children are taken away from their parents because of wars. Ex: Middle East and in other parts of the world. It also reminds me the history of Mexico at colonization age when the natives prefer to die than be slaves from the Spaniards. At Canal do Sumidero, native Mexicans suicide themselves by jumping to the Channel and they throw the kids first. It´s really a very sad history. (Anexo F, Tita-A).

Interessante notar que o tema *tirar o filho dos braços da mãe* foi o que mais marcou a aluna. Ela escolheu ser Igraine, a mãe de Arthur, na estória arturiana. Ou seja, a aluna primava pela proteção ao filho e pela manutenção da família, considerando a separação *dramática (dramatic)* e a história dos mexicanos não somente triste, mas *realmente muito triste* (*a really sad history)* – mostrando que mesmo estando separados, mãe e filho mantinham sua relação urobórica – seja na terra ou no céu. Lingüisticamente, os adjetivos e advérbios utilizados pela aluna pareciam reforçar o drama do movimento. Esse aspecto ficou muito recorrente nas composições escritas da aluna. Em outra composição, a aluna contou a estória de Igrayne e Uther e relacionou o fato aos direitos da mulher. (Anexo F, Tita-B):

During human history, women fight to be recognizes their rights of deciding on their destiny. Fortunately, nowadays women can have their own space with equal rights to men.

O uso do advérbio *fortunately* e do adjetivo *own* marcaram a forte preocupação da aluna com a posição da mulher nos dias de hoje. Como aponta Gusdorf (1970, p.16), "a palavra é o chamamento do ser". A língua utilizada pela aluna identificava sua alma, assim como sua alma reaparecia no pronunciamento lingüístico. Em outra aula, ao comentar por que a cena de Uther lhe chamou a atenção, a aluna escreveu:

*I got impressed wild attitude. He was irracionaly and extremely cold. He gave the child to Merlin. (*Anexo D, person,Tita-B).

Muito me encantam as palavras utilizadas pela aluna. Nesse extrato, os advérbios *irracionaly* e *extremely* enfatizam o modo violento como Uther agiu ao desejar Igraine, não pensando nas conseqüências de seus atos – novamente fortalecendo a posição defensora da aluna de *mãe-protetora de sua cria*. O posicionamento da aluna em sala de aula era muito rico e construtivo. Não só discutíamos cultura, mas construíamos cultura, considerando-se que a língua é parte da cultura e, portanto, criada, recriada e transmitida aos e pelos seus membros. Ao ler a seguinte citação de Bachelard (1989, p.193) pensei imediatamente na imagem que essa aluna me passa:

> [...] a água é a senhora da linguagem fluida, da linguagem sem brusquidão, da linguagem contínua, continuada, da linguagem que abranda o ritmo, que proporciona uma matéria uniforme a ritmos diferentes.

A imagem da água que acolhe e aconchega o filho – como a água da placenta é a imagem de Tita. Por isso, coloco-a enquanto água, como representante da estrutura mística e dramática de sensibilidade, pois ela é a água profunda que, como um rodamoinho cauteloso, gira em torno

de suas crias, acatando-as, acolhendo-as e apropriando-se delas, dos seus gestos, de suas palavras. Quando a aluna apresentou oralmente sua personagem, novamente a imagem do filho – da criança reapareceu com muita intensidade. (Anexo D, person,Tita-B): "*The pact with Merlin is to receive the fruit of this relation"*. A aluna usou o termo *fruit* para referir-se à criança que iria nascer – como se estivesse enfatizando sua importância: um fruto gerado com amor não deveria sair bruscamente dos braços da mãe, remetendo a um movimento cíclico de gerar, criar e continuar, pois um filho é a continuação da mãe. Percebia que, ao comentar essa cena do mito, a aluna ficava profundamente afetada, sentindo dolorosamente a mãe separar-se do filho.

Em outro momento, quando a aluna apresentou oralmente sua personagem, Igraine, ela citou o papel sedutor de Igraine, ao seduzir Uther pela dança: *The Conde asked her for to dance. Uther quickly fell in love with her and to join Merlin a pacto to conquest her. He did...of Uther make him crazy for love!* (Anexo D, person, Tita-B). Tita enfatizou que foi nesse momento que Uther *caiu de amor* por ela (*fell in love with her*). Remeto essa imagem aos escritos de Durand (2001a, p. 347), que aponta a imaginação musical como possuindo uma *vontade de harmonização*. E é essa vontade que percebo em Tita. Na apresentação oral, Mara perguntou se ela, Igraine, amava o marido e pediu para ela dançar:

Mara: *Do you love your husband?*
Tita: *Yes. I love my husband"*.
Mara: *Dance, Igraine*. (Anexo D, person Tita-B).

E ela assim o fez, dizendo e expressando-se corporalmente por gestos delicados: "*I dance very beautiful!"*.

A expressão corporal da aluna crescia consideravelmente, tanto que, em aula anterior ela já havia exercitado seus movimentos corporais. Foi um momento em que levei roupas e

acessórios, pedi para os alunos escolherem o que mais identificava seu personagem e, depois, que eles se movimentassem como se fossem seus personagens, dialogando uns com os outros. (Anexo D, drama, 26/9-A). A aluna começava a tomar iniciativa nos diálogos: *When were you born?* - por isso a brincadeira da sala com ela: *Ela está louca para ser a Guinevere!* No movimento corporal, a aluna mostrava a imagem do *desafio,* também levantada no início das aulas. Apresentava um pouco de dificuldade em se expressar, mas já parecia incorporar sua personagem, Igraine, a mãe acolhedora. Ela vestiu uma saia preta de pontas, abriu os braços e, sorridente, começou a perguntar aos colegas o que achavam de seus personagens: *What do you think of King Arthur? What do you think of Igraine.* Ao comentar sobre a aula, a aluna Tita escreveu o seguinte: "Achei uma aula muito boa. Nela pudemos nos soltar e raciocinar em Inglês. *I can´t dialogue with my friends* com facilidade. *But I love that lessson*".

Tal movimento acolhedor da aluna acentuava-se com o decorrer das aulas, mostrando a mãe Igraine que habitava dentro dela, inserindo-a cada vez mais, num movimento dramático de sensibilidade. A aluna assumia seu papel de mãe dedicada e romântica. Ao comentar se ela se parecia com Igraine, a aluna disse que era bonita quando jovem – I *was beautiful, too* – mas o aspecto que mais se assemelhava a ela era a dedicação de esposa e mãe: *I am a good housewife. I am dedicated and kind...* (Anexo D, person,Tita-B). Parecia que a aluna apreendia novos cantos: o canto do corpo, dos colegas e o seu próprio canto – que aos poucos, uniam-se uns aos outros como um lindo rodamoinho aquático onde todos dançavam a dança da sedução de Tita, a mãe-Igraine.

Outro momento que reflete a imaginação musical e harmonização dos contrários foi quando os alunos montaram a estória arturiana final, ambientada na Idade Média. (Anexo D, drama,16/11). Tentando ajudá-los a vivenciar a cultura celta, iniciei a aula mostrando cenas de lugares que eu visitei, como: Glastonbury, a Abadia de Glastonbury e Tintagel. Perguntei a eles que elemento da natureza mais representava a cultura celta e eles disseram: água e

pedras. Então, comentamos sobre a importância da água nessa cultura. Essas discussões ocorreram em Português, pois meu intuito era o de que eles imaginassem esse universo cultural das águas para comporem o cenário arturiano. A seguir, coloquei uma música celta e pedi a eles que se imaginassem mergulhando nas águas. Conforme a música tocava, os alunos movimentavam-se delicadamente – como se realmente estivessem mergulhando no universo das águas. Após esse envolvimento musical, pedi para eles tentarem expor, oralmente, de preferência em Inglês, o que aquela atividade lhes passou. Então, disseram:

Water is peace. It is relaxing.
Water is transformation.
Water and stones are dangerous (Raul disse essa frase porque comentou que quase se acidentou junto às pedras, pois ele estava sentado nas pedras quando veio uma forte onda do mar e derrubou as pessoas que lá estavam).
I like to go to the beach.
I like the river and stones.

Quando me refiro à harmonização dos contrários, cito Durand (2001a, p. 347) que explica o termo como "organização conveniente das diferenças e dos contrários", ou seja, um movimento que tenta incluir o corpo, sentindo a ambiência (o encontro com as águas) para depois expressar-se por meio de uma língua significativa. Pareceu-me que os alunos realmente mergulhavam nessa cultura das águas, mostrando, sobretudo, a influência do barulho das águas neles. Apesar das pedras e dos perigos (*water and stones are dangerous*), a água significava paz (*peace)*, era relaxante *(relaxing)* e transformadora *(transformation)* e remetia à situação mais próxima de nossa realidade que é *ir à praia* (*I like to go to the beach).* No decorrer do diálogo, a energia acolhedora da água demarcava o início do diálogo quando os alunos agregaram à água, outras imagens aquáticas e ctônicas. Por exemplo, Mara retomou a imagem de andar a cavalo (anteriormente observada): *I like to ride a horse... together with my brother Arthur/ This is horse Lancelote. This is King Arthur (apontando para outras*

fotos). I´m in the carriage. A aluna pegou novamente a foto em que Igraine e Uther cavalgavam e transportou essa cena para a sua própria cavalgada com o irmão Arthur: a meio-irmã e amante de Arthur reforçando a imagem urobórica de mãe, filho e amante – trazendo a força da tríade como apresentando as diferentes faces da Morgana-mãe (a que aconchega), da Morgana-erótica (a amante) e do filho como mediador entre as duas forças ctônicas. Ao mesmo tempo, a imagem construída pelos alunos, ampliava-se no universo aquático quando pediram que a Dama do Lago saísse da água (como mencionado na estrutura mística) e quando Tita pediu para a Dama sair da água para devolver-lhe o filho: *Stand up and give my son!* (enfatizando sua fala de ordem). Novamente, a imagem da criança saindo das águas – dessa vez, as águas mágicas e misteriosas que envolvem a Dama do Lago, mãe de Avalon e, portanto, aquela que poderia ter o poder de devolver-lhe o filho.

Na harmonia musical da dança das águas, lembro Jung (1922/1987) quando aponta a possibilidade de ampliação do usofruto do inconsciente, tornando-o mais criativo, pois traz e favorece som, musicalidade, movimento, umidade. Os alunos pareciam viajar no tempo, numa busca significativa não só de aprendizado, mas também de expressão de vida. O tema cíclico mãe-filho, trazendo a união e respeito é muito decorrente nas discussões quando os alunos levavam o entendimento do mito para a atualidade. Cito outros dois exemplos:

Eva, ao escrever sobre sua cena favorita, novamente trouxe a imagem do círculo, expressa na Távola Redonda. (Anexo F, Eva-A). A cena refere-se ao momento em que Arthur, depois do confronto com Lancelote, decide construir uma Távola Redonda. A aluna reproduziu as falas dos personagens para indicar a cena: "A sua sabedoria esqueceu o anel": "*Merlin, your wisdom has forget this ring."* – indicando que, até os próprios sábios esquecem. A aluna, então, escreveu com suas palavras que "o anel nasceu para lembrar a união dos homens e a vitória do bem e das bravas proezas" - *The ring was born to remember the bond of men and*

victories the good and brave deeds – e depois, citou a frase de Merlin que marcou sua escolha pela cena: *"The doom of men is that they forget."*

Observo que o campo simbólico construído pela aluna formava um grande círculo expresso pela palavra *ring,* onde estava presente a sabedoria (*wisdom)* - que ao atender somente ao seu apelo egóico, esquecia (*forget)* do valor do anel. Ao mesmo tempo, o ato de lembrar *(remember)* é que proporcionava novamente a união (*bond)* e o reconhecimento do próprio Merlin que esquecer (novamente expresso pelo verbo *forget*) é o que marca a desgraça *(doom)* do homem. Durand (2001a, p. 323) aponta a imagem da "totalidade temporal e do recomeço" – trazida pelo círculo. A aluna demonstrava esse movimento repetitivo de esquecer e lembrar, errar e acertar – por meio de nossa própria descoberta - *We must learn through our mistakes* - que poderia culminar num movimento maior: a paz do mundo: *He helped to end the eternal fight of good against evil. I would like indeed, it in my dream, to have more people like Merlin. All we need is love.* (Anexo F, Eva-B). Desse modo, Merlin era descrito como o mediador das polaridades, um personagem importante por ser sábio, forte e inteligente: *I was a wizard with wisdom very strong and intelligent*; que devotava sua vida para a harmonia do reino: *I truly devoted my life time and used my power for the harmony of the kingdom*. Chamo atenção para a expressão *devotar minha vida* (*devote my life*) enfatizada pelo advérbio *truly* que parece indicar uma constância e compromisso leal com o tempo para que se mantenha a harmonia do reino (*the harmony of the kingdom*). A mesma expressão apareceu na apresentação oral da aluna: *I will devote my life for the peoples. I feel happy forever.* (Anexo D, personagem, Eva). Na apresentação escrita do personagem Merlin, outra observação é para o uso do advérbio *facilmente* (*easily)*: "*Easily, I called attention to Arthur for his obligation as a king."* (Anexo F, Eva-B), indicando que fora o aprendizado do tempo que o tornara o conselheiro direto de Arthur, facilmente chamando sua atenção, configurando o inconsciente coletivo na busca pelo Graal de cada um. Na apresentação oral da aluna, Merlin também foi

apresentado como *sendo do mundo (I am from the world*) como se o mundo, em seu aspecto circular, indicasse suas idas e vindas. Assim sendo, Merlin poderia alcançar seu grande objetivo de ajudar os outros: *I wish to help the people.*

Outras imagens indicativas do mitema da reintegração podem ser vistas na composição de Vera que escolheu como cena favorita, aquela, em que Arthur, depois de lutar com Lancelote, diz a Merlin: "*My pride broke it, my rage broke it" – referring to the sword*. Ela justificou, dizendo:

We have to admit our errors. Doesn´t matter in which land we are, if we are the first or the last in the rung. We have to be sufficiently humble to say: I am wrong, excuse, for only like this we grow up as people and we show how strong we are. (Anexo F, Vera-A).

Admitir os erros também faz parte do movimento cíclico da roda da vida. Na apresentação oral de sua personagem, a Dama do Lago, Vera também reforçava esse movimento cíclico, pois re-apresentava sua imagem de mulher misteriosa - *I am a mysterious woman. I live in the bottom of the lake*. (Anexo D, person. Vera-B). Desse modo, para descobrir-se e para desvendarem seus mistérios, era necessário mergulhar neles. Como postula Jung (1986b), trilhar o caminho de individuação representa um contato com o inconsciente, ou seja, individuar-se é como transcender-se a si próprio. Tentando descobrir seus mistérios, Vera morava no *fundo do lago (bottom of the lake*), atribuindo à água um caráter de profundidade, reconhecendo nela *um tipo de intimidade*, como postula Bachelard (1989, p.6) e, portanto, caracterizando uma "imaginação noturna", como discute (Durand, 2001a, p.222). Ela também se apresentava como *guardiã da espada – I am the guardian of Excalibur sword* – como sendo portadora de seus próprios mistérios – dela e da espada, caracterizando uma "imaginação da descida", como aponta Durand (2001a, p.200). No entanto, tal movimento de descida é seguido de um movimento de renovação, expresso pelo verbo *renovate: I give the*

sword to Uther when he carried the war with the Duke of Cornwall and renovated the sword when Arthur broke it – sugerindo a mudança de atitude de Arthur quando este reconhece o poder da espada. Desse modo, a Dama do Lago é poderosa*: I have the power* - entregando e retirando a espada sempre que necessário, pois ela é possuidora daquele objeto mágico: *I give and take the sword whenever the king deserves it because it is mine.* O movimento de dar e tirar também pode ser indicativo da sensibilidade dramática como se demonstrasse um controle do tempo - começo e recomeço – num processo de recolhimento à interioridade, ainda mais que a espada é criação da Dama: *The sword is my creation.* Ao escrever e falar essa frase, percebi outro movimento de inclusão. A aluna disse que a frase que ela utilizara era da colega Mara – que a havia pronunciado em outro momento de interação em sala de aula. Vera, então, registrou esse momento e re-utilizou a frase da colega para descrever-se - o que me reporta à fenomenologia da percepção, de Merleau-Ponty (1999, p.73) que diz: "é sempre à percepção que incumbirá conhecer a percepção", ou seja, a percepção é um todo que leva ao ato da reflexão, ao sentir e que assim, leva ao cogito, à ação." Vera reconhecia-se no outro e vivenciava seu significado, tirando o privilégio de alimentar seu ego por conta própria. Por isso, a atitude de Vera parece remeter à noção de fenomenologia, para Merleau-Ponty (1999), sendo assim demonstrada como o fluxo da vivência dos fenômenos que constitui a consciência. Ainda validando esse movimento, logo a seguir, Vera apontou a seguinte frase: *Wherever I go, I am with the sword.* Como os colegas não entendessem o que Vera disse, perguntaram o significado de *whenever* e *wherever;* eu expliquei e traduzi a frase da aluna: "*Onde quer que ela esteja, a espada está com ela".* Vera imediatamente disse que era o contrário: "*Eu quero dizer onde quer que a espada vá eu vou com ela"* – e então, reconstruímos, juntos a frase de Vera em Inglês: *Wherever the sword goes, I go,too* (Anexo D, person,Vera-B).

Observo que Vera não somente havia incorporado sua personagem como também se percebia junto à língua. A aluna ainda acrescentou: *They don´t see me but I am always together with the sword, because I am the sword.* Vera admitiu *ser* a espada. Alvarenga (1997) afirma que quando utilizamos a expressão: *Eu sou*, no caso da aluna, *I am,* é porque nos reconhecemos naquele campo simbólico. Assim sendo, a espada, aparentemente heróica, rendia-se à sua sensibilidade mística e dramática, sendo mergulhada na água e adquirindo os poderes aquáticos que a Dama possui, sobretudo, a sua profundidade.

Em sua composição escrita, Vera assinalou um campo simbólico semelhante, acrescentando dois outros símbolos do mitema de reintegração: a iluminação pelo sol e pela lua, ao referir-se ao lugar onde morava: *It is illuminated of sunlight during day and moonligh during night.* (Anexo F, Vera-C). A luz que iluminava seu lar, sua moradia e, portanto, o lugar que lhe dava proteção, era equilibrado pela força dos dois astros que sempre se procuram um ao outro em uma busca circular, porém infinita. A imagem da luz equilibrante também apareceu no diálogo com os colegas (Anexo D, person,Vera-B):

Mara: *How does the light arrive in your castle*?
Vera: Chega através do sol que reflete na água.
Prof: *The light... enters... through...*
Sala: *The water of the lake.*

É possível notar a união do fogo do sol com a água e a importância atribuída a esta para que a luz ilumine seu lar. Vera parecia mergulhar no seu território – a água – como se estivesse realmente vivendo nesse lugar. Cito Jung (1922/1987, p.65) quando diz: "o símbolo é sempre um desafio à nossa reflexão e compreensão." Ou seja, Vera vivenciava o símbolo da água – que parecia mexer com ela ao ponto de ela torná-lo sua morada.

Em outra composição, ao descrever-se, Vera comparou-se à Dama do Lago porque esta *não fala* ou *fala pouco*, além de ser *bela*: *"I think that I appear with the Lady of the Lake a little*

first because I am beautiful how sh;after, because I don´t speak or I speak a little." (Anexo F, Vera-D). Penso que sua beleza, aliada ao silêncio, é como se fosse uma reverência ao tempo controlado por tal beleza e silêncio, tornando-a ainda mais bela – assim como no filme *Excalibur*. Desse modo, a Dama do Lago aparecia poderosa – como apontaram os alunos no diálogo da sala de aula, durante a apresentação da personagem pela aluna:

Tita: Nossa! Poderosa! *The Lady of the Lake is* a mito. Todos rendem homenagem a ela porque ela era uma pessoa que a população toda reverenciava!/ Ela é a figura principal dessa lenda porque começa e termina com ela.

Leo: *Because she is very important for the progress of the land, Inglaterra/ Because she created the sword.*
Mara: Ela é origem.
Leo/Tita: *She is the beginning and…the end/ Symbol of peace.* (Anexo D, person.Vera-B).

A Dama enquanto *mito*, *progresso para a terra* (*progress of the land*); *criadora da espada* (*created the sword*), *origem* (*beginning and end*), *símbolo da paz (symbol of peace),* parece indicadora do mito do eterno retorno - que necessita começar e terminar para trazer a paz à terra, manifestando uma intenção de integração de movimentos contrários, minimizando as ambivalências. Apesar de quase não falar, a Dama parecia acreditar no poder de seu silêncio – que podia ser rompido a qualquer momento, porque ela era o poder da espada: *I am the sword* - que equilibrava as antíteses da vida: não era lenta: *She is not slow* (Mara). Ela era suave e poderosa: *She is soft and powerful* (Mara); e observava o que acontecia a seu redor: *I only observe* (Vera).

O ato de observar parece indicador do respeito ao tempo e que, portanto, tornava-a silenciosa; no entanto, poderosa – não somente enquanto a Dama do Lago, mas enquanto Vera, que ao ser perguntado pelos colegas como ela se sentia enquanto a Dama, disse: *Very powerful*!

Outra característica da Dama é transmitir o poder para Arthur, por meio do seu pensamento:

Mara: *How do you... transmit the power of the sword to the King Arthur*?
Vera: *I have the power and I transmit*... através do pensamento.

O ato de transmitir o poder da espada pelo pensamento foi criação da própria aluna. Apoderando-se de seu mito, Vera criava a palavra poética, metafórica – como se fosse uma demonstração de sua criação brotando do inconsciente, uma *participation mystique* de Vera com a Dama. Também atribuiu a si própria uma vestimenta semelhante à da Dama, feita de vestido suave*: I wear a long dress... feito de um... tecido suave* – indicando a leveza de seus movimentos. Percebo na língua falada por Vera mais um exemplo de língua poética, almada. Como diz Jung (1922/1987, p.74) "não podemos encontrar em parte alguma a essência da alma em si mesma, mas somente percebê-la e compreendê-la em suas múltiplas formas de manifestação." Talvez sem compreender o mito, mas sentindo-o, Vera apresentava sua própria criação.

9.0 A CAMINHO DE UM FINAL E A UM RETORNO AO INÍCIO

Deus disse: vou ajeitar você a um dom.
Vou pertencer você para uma árvore.
E pertenceu-me.
Escuto o perfume dos rios.
Sei que a voz das águias tem sotaque azul.
Sei botar cílio nos silêncios.
Para encontrar o azul eu uso pássaros.
Só não desejo cair em sensatez.
Não quero a boa razão das coisas.
Quero o feitiço das palavras.
(Manoel de Barros)

Falar no dinamismo das imagens significa observarmos um movimento em constante mutação, ou melhor, complexo, articulador, que possibilita não somente a comunicação entre os contrários, mas a sua percepção. Creio que esse movimento também nos permitiu olhar, pelo menos um pouco, para a nossa ancestralidade à medida que nos embrenhávamos na cultura celta, denunciando nossa própria trajetória mítica no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de Inglês. As sincronicidades no caminho, o exercício de *personas* diferentes, o confronto com nossas sombras, exercitavam nosso percurso em direção ao nosso caminho de individuação.

Embora ainda perceba que poderia ter exercitado mais a ressonância de alguns desses mitos na atualidade, penso que foi essa jornada mítica que proporcionou o contato mítico cultural, contando e cantando a mitologia celta impregnada na cultura britânica. Parti da ancestralidade, das raízes culturais porque as valorizo e, como já disse, foi a minha própria ancestralidade que me motivou a escrever este trabalho e a me embrenhar nas terras arturianas, levando-me a pensar na possibilidade de sensibilizar a produção lingüística dos meus alunos, ou seja, torná-la menos racionalizada, mais significativa e pessoal – além da possibilidade de eu própria repensar minhas ações enquanto educadora e mulher. Por isso, acredito na poesia da palavra. Afinal, como diz Jung (1992, p.98): "As palavras tornam-se fúteis quando não se sabe o que representam." Ou seja, elas só adquirem sentido "quando se tenta levar em conta a sua numinosidade – isto é, a sua relação com o indivíduo. Apenas então, começa-se a compreender que todos aqueles nomes significam muito pouco – tudo o que importa é a maneira por que estão relacionados conosco." E Bachelard (2001c, p. 3) complementa: "A poesia é um dos destinos da palavra." Foi essa minha opção. Mostrar que a espada do herói não possui somente o lado da lâmina que corta e mata; é necessário sentir sua interioridade. Durand (2001a, p.161) escreve que "A arma de que o herói se encontra munido

é, assim, ao mesmo tempo símbolo de potência e de pureza [...] as armas simbolizam a força de espiritualização e de sublimação".

Escolhi como "arma" uma Educação de Sensibilidade e percebi que trabalhar com as narrativas míticas, na dinâmica exercida pelos alunos e por mim, criava na sala de aula o nosso vaso alquímico, o nosso Graal, preparando nossa própria busca, num encontro maior com nossa interioridade, com nossa alma de mestres-aprendizes. Por mais distante que o aluno estivesse desse repertório mítico-cultural ele parecia mobilizado e sensibilizado para essa busca pessoal. A imagem da acolhida do grupo, do continente, propiciado pela construção do nosso próprio Graal, refletem essa busca:

Tita: O que mais me surpreendeu foi a acolhida.
Kate: A turma é bem colaborativa e participativa. Achei interessante criar a estória final.
Eva: O que me deu mais prazer foi ajudar a construir a estória e ver o resultado final com a contribuição de todos.

A imagem do Graal-continente ficava muito presente para mim e para meus alunos, principalmente na aula em que recriamos a cena da Dama do Lago (Anexo D, cenas, 19/10). Completávamos dois meses de aula – tempo que talvez eu própria tentasse controlar para controlar minha ansiedade, em particular, de construirmos nossa própria Távola Redonda e buscarmos, em conjunto, o nosso Graal. Num determinado momento dessa aula, curiosamente, quando eu peguei o meu cálice do Graal para colocá-lo na cena, ele havia quebrado. Foi um choque para todos, principalmente para mim, pois tentava perceber o que aquele símbolo quebrado significava na minha vida, naquele momento. Simultaneamente, o aluno Marco comentou que "Enquanto o Graal estivesse quebrado, o reino não voltaria ao normal." Então, decidimos colocar o Graal, embora quebrado, no meio da cena, talvez na esperança de não ruir o nosso próprio reino que havíamos acabado de construir. Sentia que aquela atitude do grupo era como se o Graal estivesse lavrando um compromisso de união

entre eu e eles. Continuamos a montar nossa cena, com o Graal no centro (o objeto e o desenho do Graal). Eu tentava demonstrar tranqüilidade em relação ao fato, porém sabia que dentro de mim isso era difícil. Parti, então, em busca de um restaurador – que acabou percebendo o quanto era importante que o meu Graal fosse cuidadosamente tratado. Por isso, deixei que ele fizesse o trabalho, confiante que meu próprio reino não desmoronaria. No dia seguinte, fui buscá-lo. Estava completamente novo! O rapaz realmente havia feito um excelente trabalho e assim, trouxe um pouco mais de tranqüilidade à minha alma já inquieta de buscar o meu próprio Graal.

Percebi que a busca era minha e que a de meus alunos pertencia a cada um. Talvez eu quisesse direcioná-los demais para uma busca em grupo – que, no entanto, como aponta o mito arturiano, é sempre individual. Ao mesmo tempo, talvez eu me fechasse tanto que buscar a mim própria era tremendamente difícil. Com meus alunos, tentava continuar minha busca, abrindo-me para ouvi-los e ouvir minhas próprias emoções – tanto que em outra aula, a fala do aluno Raul, previamente mencionada no decorrer da análise *Cada um tem o Graal que merece* – ficou em minha mente, pois me fazia dialogar com meu próprio inconsciente e creio que isso também ocorria com os alunos. Nossa busca era individual, mas naquele momento tínhamos o grupo, aquela Távola Redonda que nos ajudaria na nossa caminhada individual, rumo à nossa *individOAÇÃO* (Bernardi, 2006).

O mito permite a criação e recriação simbólica de modo que podemos, aos poucos, nos inserir em outro movimento de sensibilidade – que não o totalmente heróico – circulando mais livremente, pelo drama do movimento. Nesse campo constelado pelas imagens arquetípicas do mestre-aprendiz, eu fui e sou chamada para uma qualidade de envolvimento pedagógico significativo para mim e para os alunos. Jung (1992, p.98), ao falar sobre a numinosidade dos arquétipos, diz que eles "só adquirem expressão quando se tenta descobrir, pacientemente, por que e de que maneira eles têm significação para um determinado indivíduo." Descobrimos

juntos, nesse campo simbólico criado na sala de aula, que a palavra – ou a língua - pode ser não só pragmática, mas expressão da individualidade, da elaboração simbólica de cada um de nós – que nos guia para trilharmos nosso caminho de *individOAÇÃO*. Como podemos nos individuar sem criar, sem imaginar, utilizando somente uma língua de poder que nos limita a produzir padrões pré-estabelecidos?

Para que possamos individuar o ensino de línguas é preciso falar na poesia da palavra – o que significa a poesia do mito, a qual convida o aluno a mergulhar no universo da língua, compreendido pela cultura e pelos sentimentos em relação a essa língua – que passa não mais ser aprendida, mas *apreendida* significativamente.

Neste trabalho, considerei o mito como comportamento humano – como postula Eliade (1957) ao dar oportunidade para os alunos criarem e recriarem o campo simbólico da sala de aula e, ao mesmo tempo, ao tentar dar a mim própria, a possibilidade de perceber como eles ressoam no campo educacional constelado pelas imagens arquetípicas do mestre-aprendiz. Segundo Eliade (1957, p.9) "O próprio fato de **dizer** o que se passou, revela **como** a existência em questão se consumou (e esse como ocupa igualmente o lugar **do porquê**)." (grifos do autor). Creio ter mostrado como ocorreu a relação simbólica da sala de aula por meio da vivência mítica, ressuscitando a poesia da palavra, na produção lingüística dos alunos.

Quanto mais exercíamos a poeticidade da língua, mais a comunicação tornava-se efetiva, pois era carregada de alto teor simbólico, prenhe de significados, sentimentos e emoções. Construímos e vivenciamos relações simbólicas a todo o momento e neste trabalho, pude perceber que o campo constelado pelas imagens do mestre-aprendiz fortaleceu o grupo enquanto continente, Graal que nos permitiu lidar com os dois lados da espada arturiana: a espada guerreira, que desejava ascender e subir degraus – como apontou o aluno Raul – e a espada mística desejosa em reconhecer o lago do qual ela saiu e para o qual ela retornou. E é

o reconhecimento dessa espada – heróica e mística –por inteiro que forma a palavra com a qual desejamos nos comunicar e apreender para podermos repassá-la a outras gerações, favorecendo nosso próprio processo de individuação – como aponta Jung - ou *indiviDOAÇÃO* – como descreve Bernardi (2006). A palavra embasada no vivido, vem por assim dizer, favorecer o que Jung chama de alteridade, pois reconhecemos na jornada mítica dos heróis arturianos, a nossa própria jornada, promovendo o desenvolvimento do inconsciente por meio da imaginação criativa e assim, ampliando nossa consciência. Creio que essa ampliação tenha de fato ocorrido, pois os alunos e eu desejávamos trilhar o caminho que nos foi aberto - ajudando-nos a refletir por meio de uma razão sensível. Afinal, que heróis procuramos desenvolver em nós, com quais deles estamos acostumados a conviver e, sobretudo, que linguagem eles nos transmitem? O ser humano é múltiplo por natureza, dadas suas ambigüidades. Desse modo, precisamos dar oportunidade para conhecer os outros heróis que habitam em nós e dialogar com essas diferenças de modo que possamos *sentir*, dar mais oportunidade para que nossa alma conheça as diferentes sensibilidades que nos habitam, reconhecendo assim, nossas sombras – ou pelo menos percebendo a possibilidade de lidar com alguma parte, do nosso lado sombrio e com o lado sombrio da cultura. Essa é a educação *almada*, como poetiza Atihé (2006). Neste trabalho, no momento em que exercitávamos nossas *personas* nas dramatizações, criávamos e vivenciávamos *personas* novas, saindo da estereotipia de somente anotar e ouvir a aula ou de nos colocarmos nas *famosas situações de viagem* apontadas pelo livro didático, que geralmente nos fornecem estruturas pré-estabelecidas de comunicação. Considero que precisamos urgentemente criar e experimentar novas *personas* no campo pedagógico, pois somente com essa vivência, nossa alma pode ser convidada a nos habitar e assim, a caminhar para o exercício da percepção de nossas sombras, para o desenvolvimento de um herói de alteridade. Por meio das dramatizações pudemos exercer nosso papel de mestres-aprendizes, vivenciar imagens arquetípicas, como diz Jung, já

que os próprios alunos aprovaram o aprendizado pela mitologia – como vimos nos depoimentos. As dramatizações não somente exercitavam o domínio técnico da Língua Inglesa, como também colocavam os alunos em contato com novas *personas* – seus personagens – e assim, dialogavam com a narrativa mítica, abrindo espaço para a ampliação do campo simbólico de cada um e do grupo – como, por exemplo, quando se identificaram com os personagens escolhidos ou quando trouxeram a atualização do mito para a construção da estória final, o caráter numinoso da relação simbólica da sala de aula se fazia presente. Como discute Freitas, L. V. (1990, p.75) "vivência é vivência e faz sentido quando se passa pela experiência." Ao vivermos essa experiência, desenvolvia-se, sobretudo, um respeito mútuo – que penso ter sido um fator extremamente relevante para a construção da linguagem poética – outra imagem construída no campo do mestre-aprendiz. Fiquei feliz ao ouvir dos próprios alunos que esse respeito estava sempre presente – principalmente ao considerarem todos eles e eu, a professora, enquanto heróis dessa jornada mítica em que nos propusemos nos engajar. (Anexo K). Outras identificações foram: o aluno Marco, que identificou como herói o personagem Perceval, e Vera, o seu primo, indicando a numinosidade da relação simbólica, pois Perceval é o personagem que ressoa na estória final dos alunos e o primo de Vera, seu exemplo de mito pessoal.

A imagem do mestre-aprendiz ficava cada vez mais forte. Percebia o quanto era importante ter essa imagem recriada em pleno século XXI – quando estávamos sendo assolados pela mídia tecnológica, por atitudes de superar a natureza, por uma educação "seca como paus de uma estacaria e magras como um cowboy" – reapropriando-me novamente da fala de Hillman e inserindo-a no contexto educacional. Por isso, meu Graal tinha que ser restaurado. Vislumbro uma educação da alma e com alma, também como descreve Atihé (2006) – desejo esse que parte de movimentos heróicos de uma garota que vestiu vermelho em sua festa de quinze anos, viveu momentos educacionais racionalizados, adentrou movimentos místicos ao

conviver com seus avós e conhecer Vygotsky e Paulo Freire e tentou reintegrar ambos os movimentos ao mergulhar na Psicologia Analítica e Antropologia do Imaginário. A imagem de mestre-aprendiz se constrói e se reconstrói a cada momento, ampliando meus horizontes enquanto professora, pesquisadora e mulher em busca de meu próprio Graal. Afinal de contas, para mim, enquanto professora e também mulher, existe uma Morgana dentro de mim - cuja triplicidade – a mãe que aconchega; a mulher que erotiza; a anciã que acolhe – entre outras - me faz perceber a multiplicidade de nossa alma – com a qual dialogamos e tentamos compreender a todo o momento.

Percebo que ensinar ainda tem significado, mas, um ensinar que *sente* que pode integrar razão e sensibilidade, que aciona nossas diferentes sensibilidades e tipologias psicológicas. No meu caso, particularmente, com a vasta experiência de minha orientadora e de um professor e psicólogo muito querido, Alberto Pereira Lima, descobri minha função psicológica superior de intuitiva introvertida, ainda pouco desenvolvida e que, com certeza, foi alimentada com este trabalho, visto o esforço imaginal que me foi exigido e vários momentos em que fui requisitada, inconscientemente, a utilizar minha intuição para mudança ou adaptação de uma atividade. Desse modo, creio que tentei promover o exercício de um pensar sensível ao propor aos alunos não somente vivenciar o mito arturiano, como também percebê-lo e senti-lo nas suas ações – de guerreiros, Percevais, Morganas, reis e magos. Ficou claro para mim que ao se envolverem com o lado místico da espada arturiana, funções psicológicas como o sentimento e sensorialidade pareciam ser compatíveis com as imagens da estrutura de sensibilidade mística de Durand (2001a). Semelhantemente, ao construírem a estória final, pensarem em um texto, na construção de cenário, vestimenta e envolverem o corpo nas suas dramatizações, as imagens do mitema da reintegração, inserido na estrutura dramática de sensibilidade faziam-se presentes, elucidando a possibilidade do exercício das funções psicológicas por meio de uma outra função que para mim é a mais significativa para o

equilíbrio humano e antropológico: a imaginação. Dramatizar dentro da cultura nos permitiu ousar mais e viver mais a cultura, desencadeando uma energia advinda dessa relação simbólica que, como aponta Jung (1940/1984b), cria um diálogo com o inconsciente, permitindo à imaginação, viver o símbolo e assim, no campo educacional, propor uma educação psicológica e antropologicamente saudável. Freitas, L.V. (1990, p.91) enfatiza ainda que "a dramatização oferece uma *persona* à palavra enquanto produção apenas mental". Imaginar e dramatizar nos possibilitou vivenciar o universo das águas britânicas e das nossas próprias águas ao mergulharmos na ancestralidade da cultura britânica. Imaginar nos aproximava, cada vez mais, de uma sensibilidade dramática, norteada pelo mitema da reintegração que, curiosamente também norteava a cultura britânica, ou seja, o mesmo movimento cultural estendia-se na sala de aula ao ensinar e aprender Inglês com base na Mitologia arturiana. Pude observar que ao se identificar com alguns aspectos do ciclo arturiano, o aluno estabelecia uma relação simbólica com ele, cujo movimento abria-se para a possibilidade de integração de sensibilidades e, a partir de então, produzia uma língua significativa para ele, incentivando-o a criar e recriar suas próprias imagens. Acredito que nesse momento é que entra positivamente a contribuição da Psicologia Analítica, a qual está na abertura de diálogo com a cultura britânica e com a nossa, e isso somente é possível perante um mergulho na cultura do outro para que possamos observar as diferenças e evitar o etnocentrismo ocidental. Reconhecer como esses mitos se atualizam na cultura é tentar perceber, por meio da sensibilidade – ou *mitopoiésis* – como cada cultura interage com esses motivos míticos e como o aluno interage com essas imagens e ao mesmo tempo cria as suas próprias. Penso que é uma maneira de abrir espaço para o aluno interagir com a cultura daquele país, cuja língua ele está aprendendo e perceber como esses motivos podem se atualizar em outras culturas – por exemplo, a dele. Não é uma questão de impor o mito arturiano ao aluno. A idéia é abrir para um encontro ancestral com a cultura e dar a esse aluno

a possibilidade de um diálogo mais poético e, portanto, mais sensível com a cultura local e, conseqüentemente, com a língua daquela cultura. Reconheço que o contato cultural proporcionado ainda tenha sido muito pequeno – principalmente no que se refere à cultura brasileira. Mesmo assim, nesse pouco contato com a cultura, via Mitologia, o aluno começava a perceber a sensibilidade da cultura e, ao mesmo tempo, algumas características lingüísticas que também forneciam um caráter poético à língua, como no caso do uso de advérbios pela aluna Mara, que possuía mais dificuldade tanto na expressão escrita como oral; o uso de verbos como *inspirar*, utilizado por Kate ao apresentar-se enquanto floresta na primeira dramatização; o uso do substantivo *fruto*, pela aluna Tita – para indicar a criança nascida do amor de Igraine e Uther; a confusão do uso de *land* e *legend* pelo aluno Raul para indicar *lenda*; o meu próprio entendimento e uso da palavra *lenda* como *terra* – utilizada por Raul, levando-me a aterrissar na minha própria *terra* (*land*); o silêncio significativo de Vera que, quando quebrado, surgia poeticamente do fundo das águas; o reconhecimento do lado místico da espada arturiana, pelo aluno Marco; o equilíbrio das polaridades expresso pela aluna Eva, o Merlin, quando apontou que *temos que aprender com nossos erros* (*we must learn through our mistakes).*

Afinal, que língua eu quero produzir? Uma língua de poder ou uma língua poética?

Creio que partir das bases míticas da cultura significa, como diz Ferreira Santos (2004c), "mobilizar nossa memória ancestral, nossa memória humana" e acredito que este trabalho tenha sido um primeiro passo nessa direção. Inevitavelmente, seria necessário mais tempo para que pudéssemos mergulhar na cultura brasileira e em sua mitologia – o que se revela um próximo passo para a continuação deste trabalho. Mesmo assim, foi possível observar o quanto os alunos – e eu própria – nos sentimos motivados em conhecer as bases míticas da cultura britânica e o quanto esse mergulho possibilitou uma percepção e produção de uma língua mais sensualizada: de uma base heróica, para o mergulho no submundo e, por fim, a

um movimento de reintegração, possibilitando o surgimento da alma do grupo na estória *Paula searches for her personality* e na sincronicidade de desejos e sentimentos. Por exemplo, os meus desejos de percorrer um caminho no meio da floresta, que pudesse me colocar em contato com o meu próprio inconsciente. Foi quando em minha primeira viagem à Inglaterra (em 1989, quando iniciava meu mestrado) apaixonei-me pela cultura inglesa, pelo inumerável uso de adjetivos e advérbios utilizados principalmente em palestras a que assisti; o detalhamento das direções, a polidez e ao mesmo tempo, o autoritarismo do povo britânico, de um modo geral. Até então, não sabia a razão de tanto fascínio. Na minha última viagem, embrenhei-me nas florestas arturianas, cuja foto tirada e já mencionada no início deste trabalho, passou a compor a tela de meu computador sem que eu ainda tivesse pensado no curso que iria propor aos meus alunos. Todo esse caminho por mim traçado fica exposto naquela imagem com a qual incentivei os alunos a perceberem o caminho que eles próprios desejariam trilhar durante o aprendizado de Inglês, no curso que se iniciava, que expressa o desejo de um chamado que há anos encontrava-se em mim e agora fui levada a ouvir, a exercitar e a perceber em minha primeira apresentação sobre este trabalho, naquele simpósio junguiano, promovido pelo Laboratório de Estudos da Personalidade – LEP - cujo título foi *O Chamado,* reencontrado novamente no texto da escritora Ana Paula Brasil – *O Chamado* – servindo de inspiração para meus alunos, em especial a aluna Eva, para compor a estória final em grupo, à qual já me referi. Recentemente (outubro de 2007), Ana Paula tornou-se minha aluna e amiga, cuja sensibilidade de uma verdadeira sacerdotisa de Avalon, ajuda-me, cada vez mais, a atender aos meus chamados. Sincronicidade de sentimentos que me acompanham desde a infância, devido à minha família sensorial, em especial meu avô, o cantor de ópera, cuja Educação de Sensibilidade me levou a escrever este doutorado e a perceber a possibilidade de exercitar um pensar sensível, concretizando meu desejo de urdir um tapete

imaginário interdisciplinar. Lembrando Fazenda, (1995, p.9): "a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa". Por isso, não termino minha pesquisa nem minha busca aqui. Apenas um ciclo foi cumprido, na tentativa de encarar o ensino de uma maneira mais conciliatória, chamando o aluno para o que há de mais sensível na cultura cuja língua será apreendida e, ao mesmo tempo, para o que há também de mais sensível dentro dele, criando assim, uma língua almada: uma língua produzida na relação aluno e cultura - lembrando que cultura é mito; é relação simbólica entre o homem e o mundo; é trazer de volta a poesia da palavra. Creio ter ousado ao pensar em Educação de Sensibilidade e creio ter sido humilde ao aprender com meus alunos – que, sobretudo, me fizeram perceber a necessidade de continuar essa caminhada. Lembro que Jung nos mostra o quão difícil é trilharmos caminhos para nos tornarmos seres humanos cada vez melhores e, assim, tornar nosso processo de individuação mais suavizado. Eu diria mais prazeroso até, e a educação faz parte inerente desse processo. Aliás, é *na* e *pela* educação que podemos trazer um pouco mais de esperança para esse ensino racionalizado que assola as escolas, de um modo geral. Não cabe qualquer educação por meio da qual o aluno anseia, desesperadamente, pelo final da aula. Proponho uma Educação de Sensibilidade; uma educação com alma, ativada pela poesia da palavra e pelo mito – que pretendo continuar a plantar e colher na minha trajetória de mestre-aprendiz.

Se, como aponta Paz (1982, p.27) "ser um grande pintor quer dizer ser um grande poeta: alguém que transcende os limites de sua linguagem" - ao ter proporcionado momentos de criação de uma linguagem poética no ensino-aprendizagem de Inglês, creio ter permitido aos alunos transcenderem limites da imaginação deles, tornando-os criadores de sua própria imagem, de sua própria língua imaginal. Espero ter conseguido oferecer ao leitor uma pequena amostra da linguagem poética criada pelas experiências compartilhadas na interação da sala de aula. Ainda como aponta Paz (1982, p.30), o que existe em comum nos poemas é a

participação. Quanto mais se participa dessas experiências, mais se alcança o *estado poético*. Foi esse estado poético que nos permitiu viver as imagens arquetípicas do mestre-aprendiz. Continuo a acreditar na poesia da palavra, pois "o poema é via de acesso ao tempo puro, imersão nas águas originais da existência. A poesia não é nada senão tempo, ritmo perpetuamente criador". (p.31).

Como imagem para expressar essas poucas palavras, escolho uma do ciclo arturiano que é quando a espada de Arthur volta para as mãos da Dama do Lago. É o momento em que ele se concilia com sua alma feminina, no entanto, sem esgotá-la. A espada, símbolo do herói, da consciência de Arthur, sendo devolvida à Dama do Lago – representante da Terra, das águas, do inconsciente, aparece como contrapartida da figura circular da Távola Redonda, mostrando que se mito é poesia...

Mito é sensibilidade da alma.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, M. Z. **O Graal**: Arthur e seus cavaleiros, leitura simbólica. Goiânia: Dimensão, 1997.

ANTUNES, A. **Um som**. São Paulo: BMG, 1998. 1 CD.(54'12).

AS BRUMAS de Avalon. Direção: Uli Edel. Produção: Bernd Eichinger. Intérpretes: Anjelica Huston, Julianna Margulies, Joan Allen. Roteiro: Gavin Scot. [S.l.]: Warner Bross, 2004. 1 DVD (180 min.), son., color.

ASHE, G. **The landscape of King Arthur**. Londres: Webb & Bower, 1987.

ATIHÉ, E. B. A. **Uma educação da alma**: literatura e imagem arquetípica. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

AUFRANC, A. L. B. Excalibur. **Junguiana – Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, São Paulo, n. 4. p. 127-135, 1986.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins fontes, 2001b.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

BARCELLOS, G. **Vôos & raízes**: ensaios sobre a imaginação, arte e psicologia arquetípica. São Paulo: Ágora, 2006.

BARROS, M. N. A. **Uma luz sobre Avalon**: celtas e druidas. São Paulo: Mercuryo, 1994.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1988.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERNARDI, C. Individoação: do eu para o outro, eticamente. In: MONTEIRO, D. M. R. **Espiritualidade e finitude**. São Paulo: Paulus, 2006.

BORON, Robert de. **Joseph of Arimathea – a romance of the Grail**. Tradução de J. Rogers. London: Rudolf Steiner Press, 1990.

BRADLEY, M. Z. **As brumas de Avalon**. Rio de Janeiro: Imago, 1985. 4 v.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**: dicionário mítico-etimológico. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, A.P. **Novos talentos da crônica brasileira II**. Rio de Janeiro: CBJE, 2006.

BRITANNIA. Enciclopédia virtual que apresenta a época, lugares, eventos e a história do povo britânico. Disponível em: <http://www.britannia.com>. Acesso em: 10 ago. 2003.

BRITISH Embassy. Website que fornece informações sobre a estrutura regional de sua representação no Brasil, detalhes sobre serviços e como usufruir dos mesmos. Disponível em: <http://www.britishembassy.gov.uk/>. Acesso em: 10 ago. 2003.

BRYSON, B. **Notes from a small island**. Grã-Bretanha. Perennial, 2001.

BUSNARDO FILHO, A. **Mitocrítica e estória de vida em Oscar Wilde**: a educação fática em "O retrato de Dorian Gray" e em "Escritos do Cárcere". 2002. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

CAMPBELL, J. **Transformações do mito através do tempo**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. **O herói de mil faces**. 7. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2002b.

_____. **O poder do mito**. 20. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002a.

_____. **Reflexões sobre a arte de viver**. São Paulo: Gaia, 2003a.

_____. **A jornada do herói**: Joseph Campbell vida e obra. São Paulo: Ágora, 2003b.

CARVALHO, J. C. P. A dimensão do imaginário na problemática organizacional da administração da educação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 11, n. 1/2, 1985.

_____. A educação fática: construção, vieses e projetividade. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 4, n. 6, jun./dez. 1995.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 37-56.

_____. **O ensino centrado no aluno em situações desfavoráveis de aprendizagem**. São Paulo, 1981. (Mimeografado).

COUNCIL for British archeology. Instituição educacional que trabalha no Reino Unido para envolver pessoas na arqueologia e promover a apreciação e o cuidado com o entorno histórico para o benefício do presente e de gerações futuras. Disponível em: <www.britarch.ac.uk>. Acesso em: 05 jun. 2003.

DENZIN, N. K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. Nova York: Mc Graw Hill, 1978.

DUARTE, V. L. C. Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais. In: BÁRBARA, L. e RAMOS, R. **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DUNCAN, Z. **Sortimento**. Manaus: Universal/, 2001. 1 CD.

DURAND, G. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982.

_____. **A imaginação simbólica**. Lisboa: 70, 1993.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **O imaginário**: ensaio a cerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Levié. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2001b.

ELIADE, M. **Mitos, sonhos e mistérios**. Lisboa: 70, 1957.

ENGLISH Heritage. Permite proteger e promover o entorno cultural inglês e assegura que o passado seja pesquisado e entendido. Disponível em: <www.english-heritage.org.uk>. Acesso em: 12 mai. 2003.

EXCALIBUR. Direção: John Boorman. Produção: Edgar F.Gross e Robert A. Eisentein. Intérpretes: Nigel Terry, Helen Mirren, Nicholas Clay, Cherie Lunghi, Paul Geoffrey e Nicol Williams. Roteiro: Rospo Pallenberg e John Boorman. [S1]: Warner, 2004. 1 DVD (140 min), son., color.

FAERCH, C.; KASPER, G. **Introspection in second language research**. Clevedon, Filadélfia: Multilingual Matters, 1987.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA SANTOS, M. **Práticas crepusculares**: mytho, ciência e educação no Instituto Butantan. Um estudo de caso em antropologia filosófica. 1998. 2 v. Tese (Doutorado em Educação, na área de Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.

_____. Pessoa, imaginário & arte: perspectivas antropológicas em pesquisa. In: SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; PORTO, M. R. S. (orgs.). **Imagens da cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999. p.67-88.

_____. **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2004a.

_____. Cultura imaterial e processos simbólicos**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 14, p. 139-151, 2004b.

_____. A sacralidade do texto em culturas orais. **Diálogo**, revista de ensino religioso, São Paulo, ano IX, n. 35, p. 14-18, ago. 2004c.

_____. **Educação de Sensibilidade**: crepusculário e mitohermenêutica. Disponível em:<www.editorazouk.com.br/textos_complementares_ 010.html.2005>. Acesso em: 21 out. 2005a.

_____. O espaço crepuscular: mitohermenêutica e jornada interpretativa em cidades históricas. In: PITTA, D. P. R. (org.) **Ritmos do imaginário**. Prefácio Gilbert Durand. Recife: UFPE, 2005b.

_____. Arqueofilia: o *vestigium* na prática arqueológica e junguiana. In: CALLIA, M.; OLIVEIRA, M. F. (orgs.) **Terra-Brasilis**: pré-história e arqueologia da psique. São Paulo: Paulus, 2006.

FETIZON, B. A. M. Conceito, imagem e representação. In: SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; PORTO, M. R. S. (orgs.) **Imagens da cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 9-31.

_____. **Sombra e luz**: o tempo habitado. São Paulo: Zouk, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, A**. A fruição literária em Gaston Bachelard**: um mergulho no tempo dionisíaco. Disponível em: <www.himma.com.br>. Acesso em: 10 de out. 2006.

FREITAS, L. V. O arquétipo do mestre aprendiz: considerações sobre a vivência. **Junguiana – Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, São Paulo, n. 8, p. 72-99, 1990.

_____. Grupos vivenciais numa perspectiva junguiana. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v.16, n. 3, 2005a.

_____. O calor e a luz de Héstia: sua presença nos grupos vivenciais. **Cadernos de Educação da Unic**, Cuiabá, 2005b.

FURTADO, A. L. **Ensaios arturianos**. Rio de Janeiro, 2003. (Mimeografado.)

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GARDNER, L. International Association for Jungian Studies – IAJS (e-mail list). Disponível em: <www.jungianstudies.org>. Acesso em: 22 fev. 2005.

GIL, G. **Palco**. Manaus: WEA, 2002. 15 CDs (53'30).

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOETZ, J. P.; Le COMPTE, M. D. **Ethnography and qualitative design in educational research**. Orlando: Academic, 1984.

GOMES, P. **Meu coração**. Manaus: Trama, 1999. 1 CD (54'20).

GONZAGUINHA. **Perfil.** Manaus: Som Livre, 2004. 1 CD (53´28).

GUEST, C. E. M. **Título**. Nova York: Dover Thrift, 1997.

GUSDORF, G. **A fala**. Tradução João Morais Barbosa. Porto: Despertar, 1970.

_____. **Professores para quê?**: uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HAMPTON, R. **Three Arthurian locations**. Disponível em: <http://www.britannia.com/bhc/arthur/3artloc.html>. Acesso em: 20 jun. 2003.

HILLMAN, J. **An inquiry into image**. Nova York: Spring, 1977.

_____. **Entre vistas**. São Paulo: Summus, 1989a.

_____. Yellowing the work. In: **Personal and archetypal dynamics in the analytical relationship**: proceedings of the eleven internal Congress of Analytical Psychology. Paris: Daimon-Verlag, 1989b.

_____. **Anima**: anatomia de uma noção personificada. Tradução Lúcia Rosenberg; Gustavo Barcellos. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. **Psicologia arquetípica**. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **Cidade e alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

_____. **O código do ser**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

_____. **O livro do puer**: ensaios sobre o arquétipo do puer aeternus. São Paulo: Paulus, 1998.

_____. **Em louvor de Babel**. Conferência realizada em Siena, 17 nov. 1999. Disponível em: <http://www.rubedo.psc.br>. Acesso em: 25 jul. 2004.

HILLMAN, J.; VENTURA, M. **Cem anos de psicoterapia... e o mundo está cada vez pior**. Tradução Norma Telles. São Paulo: Summus, 1995.

JACOBI, J. **Complexo, arquétipo, símbolo na Psicologia de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1991.

JAFFÉ, A. **O mito do significado na obra de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1995.

JUNG, C. G. **The symbolic life**. Londres: London & Henley, 1948. (Obras completas de C. G. Jung, 18/1.).

_____. **A prática da psicoterapia**. Tradução Maria Luiza Appy. Petrópolis: Vozes, 1981. (Obras completas de C. G. Jung, 16.)

_____. **O desenvolvimento da personalidade**. Tradução Frei Valdemar do Amaral. Petrópolis: Vozes, 1983. (Obras completas de C. G. Jung, 17.)

_____. **A dinâmica do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1984a. (Obras completas de C. G. Jung, 8/1).

_____. **Psicologia e religião**. Tradução Padre Dom Mateus Ramalho Rocha. Revisão técnica Dora Ferreira da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984b. (Obras completas de C. G. Jung, 11/1.).

_____. **Símbolos de transformação**. Tradução Eva Stern. Petrópolis: Vozes, 1986a (Obras completas de C. G. Jung, 5.).

_____. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 1986b.

_____. **O espírito na arte e na ciência**. Tradução Dr. Leon Bonaventure; Dr. Fr. Leonardo Boff; Dora Maria Ribeiro Ferreira da Silva; Dra. Jette Bonaventure. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. (Obras completas de C. G. Jung, 15).

_____. **Memórias, sonhos e reflexões**. Tradução Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Tipos psicológicos**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1991. (Obras completas de C. G. Jung, 6.).

_____. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

_____. **Civilização em transição**. Petrópolis: Vozes, 1993. (Obras completas de C. G. Jung, 10.).

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy; Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000a (Obras completas de C. G. Jung, 9.).

_____. **A vida simbólica**. Tradução Araceli Elman; Edgar Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b (Obras completas de C. G. Jung, 18/1.).

_____. **O eu e o inconsciente**. Tradução Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2001. (Obras completas de C. G. Jung, 7.).

_____. **Estudos alquímicos**. Tradução Dora Mariana R. F. da Silva; Maria Luiza Appy. Petrópolis: Vozes, 2002. (Obras completas de C. G. Jung, 13.).

JUNG, E.; Von-FRANZ, M. L. **A lenda do Graal**: do ponto de vista psicológico. Tradução Margit Martincic; colaboração Daniel Camarinha da Silva. São Paulo: Cultrix, 1989.

KAST, V. **A imaginação como espaço da liberdade**. São Paulo: Loyola, 1997.

KRASHEN, S. D.; TRACY, D. T. **The natural approach**. San Francisco: Pergamon; Alemany, 1983.

LIBERALI, F. C. Argumentative processes in critical reflexion. **The Especialist**, São Paulo, v.21, n.1, p. 69-85, 2000a.

_____. Developing argumentative processes for critical reflexion**. Teacher development,** Leuven , v. Junho/00, pp. 62-66, 2000b.

_____. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 119-132.

_____. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

LÓPEZ, R. S. **O senhor dos anéis & Tolkien**: o poder mágico da palavra. São Paulo: Devir; Arte & Ciência, 2004.

MACKILLOP, J. **Dictionary of Celtic mythology**. Estados Unidos. Oxford: Oxford University, 2004.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. & CELANI, M.A.A. **Continuing education: teacher´s collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices**. In**:** III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 2001, CAMPINAS. Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural. Campinas: UNICAMP, 2000.

_____. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: HEDEGAARD, M. (org.) **Learning in classrooms**: a cultural-historical approach. Aarhus: Aarhus University, 2001. p. 352-369.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação do professor de línguas**. Londrina: UEL, 2002a. p.35-50.

_____. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. In: 5º CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE. Amsterdã: Vrije Universiteit, 10-22 jun. 2002b.

_____. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MALLORY, T. (1485). **Le Morte D' Arthur**. Londres: J.M. Dent & Sons, 1906.

MARIA BETHÂNIA. **Imitação da vida**. Manaus: EMI, 1997. 2 CDs (67´13). Gravado ao vivo, no Palace em dezembro de 1996.

MARTINS, J. Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica. In: MAGALHÃES, M. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MATTHEWS, J. **The Grail**. Londres: Thames and Hudson, 1997.

MATTHEWS, C.; MATTHEWS, J. **The encyclopedia of Celtic wisdom**. Grã-Bretanha: Element Books, 1994.

MAY, R. **A procura do mito**. Tradução Anna Maria Dalle Luchel. São Paulo: Manole, 1992.

MEGALE, H. **A demanda do Santo Graal**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

MENDES, A. **A identidade migrante**: reflexões sobre o processo de individuação em sua relação com o espaço, a migração e a comunidade. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLER, D. **Légend image**: the word/image problem. Disponível em: <www.rubedo.psc.br>. Acesso em: 20 out. 2005.

MORIN, E. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NEUMANN, E. **História da origem da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1995.

NICHOLSON, S. **O novo despertar da deusa**. Tradução Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University, 1989.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University, 1992.

O REI Arthur. Direção: xxx. Produção: BBC e Editora Abril. Intérprete: Richard Harris. **Revista Superinteressante**. São Paulo: Abril, 2004. 1 DVD (50 minutos), son., color.

ORTIZ-OSÉS, A. **Filosofia de la vida (Así no habló Zaratustra).** Barcelona: Editorial Anthropos, 1989.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PICOLLO, C. **A arte de ensinar como arte da descoberta**: uma investigação interdisciplinar. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

PORTO, M. R. S. Cultura e complexidade social: perspectivas para a gestão escolar. In: SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; PORTO, M. R. S. (orgs.) **Imagens da cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 89-100.

_____. Imaginário e cultura: escorrências na educação. In: PORTO, M. R. S; SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; FERREIRA SANTOS, M.; BANDEIRA, M. L. (orgs.). **Tessituras do imaginário**: cultura & educação. Cuiabá: Edunic; CICE; Feusp, 2000.

QUINTINO, C. C. **O livro da mitologia celta**. São Paulo: Hi-Brasil, 2002.

ROBELL, S. **Jung e cultura**. Disponível em: <www.rubedo.psc.br/Artigos/jgcultur.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2003.

ROWLAND, S. Image, word and narrative in "On the psychology of the trickster figure". In: Rowland, Susan. **Jung as a writer**. London: Routledge, 2005.

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. Imaginário, mito e utopia no discurso pedagógico de Paulo Freire. In: SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; PORTO, M. R.(orgs.). **Imagens da cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 101-120.

SANT'ANNA, P. A. **As imagens no contexto clínico de abordagem junguiana**: uma interlocução entre teoria e prática. 2001. 341 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 1991.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. NovaYork: Basic Books, 1987.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet, prince of Denmark**. Nova York: Dell, 1966.

SHARKEY, J. **Celtic mysteries**. Londres: Thames & Hudson, 1975.

SMITH, S. **Underground London**: travels beneath the city streets. Londres: Abacus, 2005.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Nova York: Jolt, Rinehat and Winston, 1979.

SQUIRE, C. **Mitos e lendas celtas**: rei Arthur, deuses britânicos, gaélicos e toda a tradição dos druidas. Rio de Janeiro: Record; Nova Era, 2003.

TELLES, J. A. **Teatro improvisacional e desempenho estratégico em língua estrangeira**. 1991. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1991.

_____. **Being a language teacher**: stories of critical reflection on language and pedagogy. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Educacional) – University of Toronto, U.T. Canada. 1996.

_____. Modos de Representação: O espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor.. In: ABRAHÃO, M. H.V. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes; Artelingua, 2004. v. 1, p. 61-106.

THE BRITISH Airways London Eye. A maior roda observatória do mundo, em estrutura cantilever. Disponível em: <http://www.londoneye.com/about/vision>. Acesso em: 08 mar. 2004.

THE NATIONAL Maritime Museum. (NMM.) Formalmente estabelecido pelo Parlamento em 1934 e aberto ao público pelo Rei King George VI em 27 de abril de 1937. Disponível em: <http://www.nmm.ac.uk>. Acesso em: 15 mar. 2005.

THE POETRY society. Instituição britânica com o objetivo de promover o estudo, uso e prazer da poesia. Disponível em: <www.poetrysociety.org.uk>. Acesso em: 04 jul. 2003.

THE STASH TEA COMPANY. Companhia privada fundada em 1972 que oferece informações sobre os diversos tipo de chás. Disponível em: <www.stashtea.com/bboffer.htm>. Acesso em: 05 abr. 2005.

TROYES, C. **Perceval ou o Romance do Graal**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

UNDERGROUND-England. Site que permite acesso à cultura underground, no que diz respeito à música, cultura e moda. Disponível em: <www.undergound-england.co.uk>. Acesso em: 04 jul. 2003.

Von-FRANZ, M. L.; HILLMAN, J. **A tipologia de Jung**. 5a ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Psychology of art**. Cambridge: The MIT, 1971.

WHITMONT, E. C. **Retorno da deusa**. São Paulo: Summus, 1991.

ZIMMER, H. **A conquista psicológica do mal**. São Paulo: Palas Athena, 1988.

ZINKIN, L. **Dialogue in the analytic setting**. Londres: Jessica Kingsley, 1998.

WIKIPEDIA. Enciclopédia virtual que permite acesso livre à edição de seus conteúdos. Disponível em: <www.wikipedia.org>. Acesso em: 22 out. 2003.