



Revista Portuguesa de Educação Artística,  
Volume 10, N.º 1, 2020  
DOI: 10.34639/rpea.v10i1149  
<https://rpea.madeira.gov.pt>

# Educação, Artes Plásticas e Imaginário – o AT-9 como Proposta Metodológica para a Compreensão do Sensível

Education, Visual Arts and Imaginary – AT-9 as a  
Methodological Proposal for Understanding the Sensitive

*Ana Caroline Voltolini*

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina  
[anacaroline.voltolini@hotmail.com](mailto:anacaroline.voltolini@hotmail.com)

*Heloisa Juncklaus Preis Moraes*

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina  
[heloisapreis@hotmail.com](mailto:heloisapreis@hotmail.com)

## RESUMO

O presente estudo busca evidenciar a aplicabilidade da técnica AT-9, concebida por Yves Durand (1987, 2005) no contexto educacional das artes plásticas. Da mesma maneira, estreita o vínculo entre a arte e a teoria do Imaginário postulada por Gilbert Durand (1982, 1985, 1993, 1996, 2002, 2014), propondo, inclusive, uma pedagogia da imagem através do Imaginário, campo em que a sensibilidade e a subjetividade ganham materialidade através da prática artística e permite identificar as maneiras de pensar, agir e sentir de determinado grupo ou indivíduo. Este estudo conclui que a educação artística deve privilegiar o aspeto simbólico que permeia o processo artístico e a obra de arte, sobretudo nas artes visuais, permitindo aos alunos alçarem níveis cognitivos complexos através do processo de aprendizagem. Conclui que o AT-9, respaldado pelo Imaginário, suscita experiências estéticas que possibilitam ao aluno uma nova compreensão de si mesmo e de seu meio.

Palavras-chave: Imaginário; AT-9; Arte; Artes Plásticas; Imaginação; Educação artística

## ABSTRACT

The present study seeks to highlight the applicability of the AT-9 technique, conceived by Yves Durand (1987, 2005) in the educational context of the fine arts. Similarly selected or link between the theory and the art of the Imaginary postulated by Gilbert Durand (1982, 1985, 1993, 1996, 2002, 2014). It even proposes a pedagogy of the image through the Imaginary, a field in which sensitivity and subjectivity gain materiality through artistic practice and allow us to identify as ways of thinking, acting and feeling the determined group or individual. This study concluded that arts education should focus on the symbolic aspect of the artistic process and work of art, especially in the visual arts, allowing students to hear advanced cognitive levels using the learning process. Concluded that the AT-9, supported by Imaginary, raises aesthetic experiences that allow the student a new understanding of it and its environment.

Keywords: Imaginary; AT-9; Art; Visual Arts; Imagination; Artistic Education

## 1. Introdução

Através do presente artigo, buscaremos apresentar a técnica AT-9, concebida por Yves Durand (1987, 2005), como instrumento aplicável no contexto educacional das artes plásticas. A mencionada ferramenta foi concebida como um teste projetivo no intuito de fazer emergir as estruturas antropológicas do Imaginário teorizadas por Gilbert Durand (1982, 1985, 1993, 1996, 2002, 2014). Com fundamento numa pedagogia do Imaginário, buscaremos evidenciar a possibilidade do indivíduo ter uma experiência estética a partir da mencionada ferramenta projetiva, pois esta demanda uma atividade artística através da realização de um desenho e uma narrativa. Com base em tais pressupostos, buscaremos propor uma pedagogia da imagem através do Imaginário, que permite que a sensibilidade e a subjetividade ganhem materialidade através da prática artística, para além de permitir identificar as maneiras de pensar, agir e sentir de determinado grupo ou indivíduo, os quais ganham relevo e forma através dos simbolismos materializados através dos estímulos simbólicos suscitados pelo AT-9. Também evidenciaremos aproximações entre Arte e Imaginário e como a relação entre estes campos pode ocorrer através da imaginação criadora e de uma pedagogia da imagem voltada para a imaginação.

## 2. Arte e Imaginário

Desde muito cedo, a necessidade de registrar manifesta-se no comportamento humano: silhuetas desenhadas na areia da praia, nomes forjados no tronco de uma árvore, tatuagens grafadas sobre os corpos. As inscrições nos mais variados contextos que não somente o do livro, revelam o ímpeto mais básico inerente à condição humana. Trata-se de uma necessidade de se inscrever no mundo para então parte dele se tornar. Eternizam-se emoções, sentimentos, ideais. Esse desejo de eternidade encontra-se respaldado pela teoria do Imaginário (Durand, 1982, 1985, 1993, 1996, 2002, 2014), a qual indica que toda produção humana gravita em torno de determinados eixos simbólicos e busca, essencialmente, eufemizar a angústia originária humana em relação aos semblantes do tempo e da finitude existencial. A arte, assim, revela-se como um arcabouço simbólico que traduz o ímpeto do indivíduo de se externar e se eternizar através de seus registros.

Nesse contexto, Wunenburg (2007: 56) afirma que “a arte atesta no homem uma necessidade universal de fabricar imagens e de dar corpo e controle a um imaginário visual e textual”. Isto porque, segundo Durand (2014), o ser humano é um ser simbólico em razão de possuir a necessidade de dar significação aos mais variados contextos de suas vivências. Essas significações podem ser encontradas nas mais diversas produções humanas, sobretudo nas artes visuais, campo em que o simbólico ganha relevo e permite materializar o imaginário. As imagens

evocam emoções, ideias, temores, tocam aquele que a partir dela tem uma experiência estética. Para além disso, as imagens possuem validade em si mesmas e não funcionam somente como um mero signo referente:

A obra de arte autêntica tem, ao contrário da mera cópia, um ser próprio, uma vez que trata da *imagem (Bild)* na qual a realidade que lhe serve de modelo se apresenta a si mesma, realizando-se. [...] O que importa precisamente na obra de arte é a maneira como o representado se representa nela, ganhando nela uma plena presença, ou seja, realizando-se assim a sua verdade articulada (Garagalza, 2003: 74).

Por intermédio da arte e do olhar artístico, a onnipresença das imagens emana de nosso quotidiano e estas, nas palavras de Didi-Huberman (2012) tocam o real. Mas não só: elas também ardem em seu contato com o real, inflamam-se e nos consomem.

– nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição. Nunca, portanto, – esta impressão se deve sem dúvida ao próprio caráter da situação atual, seu caráter *ardente* [...] (Didi-Huberman, 2012: 209).

Através da criação de imagens, o indivíduo ou o artista atravessa a essência de seu mundo interior e do mundo exterior, transforma-se e transforma os elementos de seu meio, dá forma às emoções e torna objetivo o que até então era subjetivo e diáfano. Neste contexto, é possível afirmar que o artista dá início a um processo de cosmogonia, pois nas palavras de Eliade (1972: 25), “a cosmogonia torna-se o modelo exemplar para toda espécie de ‘criação’ [...] e todo novo aparecimento – um animal, uma planta, uma ins-

tituição – implica a existência de um Mundo.” A produção de uma obra de arte possibilita ao artista manifestar seu ímpeto criador, inerente à condição humana:

O *homo aestheticus*, ao criar para o prazer uma outra imagem do mundo, um outro modo de manifestação das coisas, modifica ao mesmo tempo seu mundo interior e o mundo exterior: por um lado, cria imagens para objetivar experiências sensoriais, afetivas, imaginárias, como se sua vivência interior, oculta, silenciosa, não fosse suficiente para experimentar toda a sua intensidade e sua riqueza (Wunenburger, 2007: 58).

A arte é desta maneira processo e transmutação, faz manifestar realidades outras e revela o imaginário de um indivíduo ou civilização, justamente porque indivíduo e sociedade caminham em contínua interdependência. Esta qualidade dupla da obra de arte, de valer-se por si mesma e também de revelar algo para além do superficial, dá vazão à interação do indivíduo com a obra. Neste contexto, o imaginário, através da arte, atua como intermediário dessas relações, sendo “lente de aumento, uma realidade ampliada, transfiguração do cotidiano, transcendência imanente, distorção produtora de sentido. O imaginário como super-realidade desfigura, desfoca e deforma” (Silva, 2017: 58). Diferente de aceitar somente uma impressão sobre ela, o indivíduo ativa-se, passa a admitir outros significados, dimensões diversas que não se excluem e podem permear a estética da obra. Da mesma maneira, o indivíduo dá vazão ao conjunto de significados que o imaginário alberga, pois o imaginário, nas palavras de Durand (2002: 18), é a reunião de imagens e as suas relações que constitui o capital pensado do *homo sapiens*, apresentando-se como um denominador fundamental, um centro através do qual emana

todas as criações do pensamento humano. Assim como um prisma que refrata a luz em diversas cores, o imaginário direciona, conforma e informa a obra de arte e o artista, pois um não existe sem o outro:

O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo também nenhum dos dois porta sozinho o outro. Artista e obra são em-si e em sua mútua referência através de um terceiro, que é o primeiro, ou seja, através daquilo a partir de onde artista e obra de arte têm seu nome, através da arte (Heidegger, 2010: 37).

A arte, na compreensão de Ferreira-Santos (2010), constitui um processo através de duas dimensões: a sua materialidade encontra-se na tela, na tinta, na massa, no palco, no suporte, ou seja, em elementos que determinam o seu emergir enquanto obra. Por outro lado, ela possui um campo polissêmico: significante, textual, interpretativo, contemplativo, cuja dimensão se encontra no seu aspeto estético, na realização simbólica e na participação do Outro. Para o autor, trata-se da possibilidade de compreender a arte através da profundidade bachelardiana e do instrumental durandiano. Entre estas duas dimensões, encontra-se o artista, aquele que não só faz existir o que até então era invisível e imaterial, mas também amplifica, dá relevo e toca os pormenores do real:

Obra de arte e pessoa são como a imagem existencialista da tensão. Uma corda estirada, amarrada no cimo de uma montanha e cuja outra ponta é amarrada no solo, cruzando o abismo que se abre numa tensão constante. Obra e pessoa não seriam nem o cimo da montanha (o belo ou o idealismo), nem o solo abismal (o formalismo ou o positivismo materialista), nem a corda (o artista ou o sujeito), mas sim a própria tensão na corda, nesta

correlação de forças no “campo” da existência (Ferreira-Santos, 2010: 64).

Sobre a arte, Jung (2013: 103) acredita que esta é “provinda do espírito e do coração, fala ao espírito e ao coração da humanidade” e que “todo ser criador é uma dualidade ou uma síntese de qualidades paradoxais. Por um lado, ele é uma personalidade humana, e por outro, um processo criador, impessoal” (Jung, 2013: 103). Neste sentido, o indivíduo manifesta através da obra de arte as emoções e anseios coletivos, de modo que, através do artista, o particular e individual passa a abranger o geral e o cósmico. Neste contexto, Jung (2013: 108) esclarece que o segredo da criação artística é a sua possibilidade de reimmergir na condição originária, a *participation mystique*, campo este em que não é somente o indivíduo que vibra com as vivências, dores e alegrias, mas toda a humanidade na medida em que esta (com) partilha das mesmas condições inerentes ao indivíduo. Para Durand (2002), essa correlação e comunicação entre o individual e o coletivo ocorre através do trajeto antropológico: a incessante troca entre os imperativos individuais biológicos e o meio cósmico e social. É esta troca e reciprocidade que permite que um indivíduo deixe-se tocar pela produção artística do Outro, porque ela fala à sua subjetividade, àquilo que nasce dentro dele mesmo e se conecta com o mundo ao seu redor. Essa similitude permite a cada indivíduo se (re)conhecer no outro, permite modificar-se ao se ver no outro, para além de criar laços de pertença e ternura para com a alteridade:

O imaginário das obras mostra-se assim como um espaço de realização, de fixação e de expansão da subjetividade. Mas, por intermédio dessa representação, o artista visa a algumas imagens novas, que por sua vez farão parte da subjetividade de cada um. As obras de arte permitem a transmissão e compartilhamento do vivido, do sentir, do ver, e assim tornam possível uma participação num mundo comum. O imaginário artístico, por exteriorizar a subjetividade, favorece uma relação intersubjetiva (Wunenburger, 2007: 58).

Nesse contexto, a obra de arte revela-se como um registo da subjetividade de um indivíduo e também de um espaço-tempo do grupo social. Nela se encontram os traços do individual/artista e do grupo/coletividade. Para Ferreira-Santos (2010: 68), a arte também é prática simbolizadora enquanto permite as representações de si e do mundo, constituindo um material para reflexão não apenas voltado para o individual, mas para todo o grupo social. Para o autor, a obra de arte enquanto símbolo é passível de converter-se em prática mistificadora quando “a obra se torna linguagem/pensamento a secretar significações e sentidos que, no âmbito da experiência estética, estão longe de serem definidos, dizíveis, conhecíveis, embora comunicados” (Ferreira-Santos, 2010: 68). Neste contexto, para o mencionado autor, o artista e a obra de arte através da prática simbolizadora, fazem um jogo de produção de significante que possibilita a ampliação do seu potencial epistemológico pelo concurso das modalidades proposicionais imagística pensamento/linguagem e a experiência estética. Em tais situações, como caminho, é a dimensão do imaginário que será mobilizada:

a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica porque “as leis da representação são homogêneas”, a representação sendo metafórica a todos os seus níveis, e, uma vez que tudo é metafórico, “ao nível da representação todas as metáforas se equivalem” (Durand, 2002: 30).

Através da arte, o imaginário faz irromper o universo simbólico que permeia o vivido individual e coletivo. Dela se faz nascer mundos possíveis de significações e de emoções. Transporta o artista e o espectador a níveis cognitivos mais elevados e possibilita que estes se transformem através de dada experiência estética, tal como já discutido na arte como representação simbólica das manifestações do sagrado e sua relação com questões de pertencimento local (Moraes, Bressan & Fernandes, 2018).

a experiência da recepção de imagens artísticas atinge cada um em vários níveis; sem dúvida, algumas obras se limitam a espetáculos, permitindo suspender o aspecto sério, abrir territórios de jogo (teatro, cinema, música); em outros casos, o vivido espetacular é dobrado por uma interiorização espiritual, as imagens nutrindo o pensamento. Desse ponto de vista, quando um espectador se apega a um quadro privilegiado, um leitor passa o tempo com as personagens de um romance, o divertimento superficial se aprofunda em processo simbólico no qual o sujeito pode conhecer-se melhor, ativar seus pensamentos, até mesmo mudar-se a si mesmo (Wunenburger, 2007: 56).

Como campo de conhecimento que permite o autoconhecimento e, por consequência, conhecimento do mundo em que estamos inseridos, o imaginário, através da atividade artística, mobiliza imagens e símbolos inerentes ao viver individual e coletivo. O imaginário é a matriz da qual ema-

na todo o pensamento, imagem e símbolo, o que faz com que seus pressupostos teóricos sejam de grande relevância e aplicabilidade não só na prática artística, mas, sobretudo, no que se refere à educação artística, posto que na prática educativa a atenção ao sensível e ao simbólico é de extrema relevância para o melhor aproveitamento do espaço-tempo vivido pelos alunos. Uma educação artística voltada para o universo simbólico que permeia o nosso cotidiano e que tem como matriz o imaginário, mostra-se como um solo fértil para uma educação plural e abrangente, que respeita os aspectos individuais inerentes a cada indivíduo e que permite tornar mais enriquecedora a experiência artística e escolar.

### 3. Por uma Pedagogia da Imagem Através do Imaginário

A imaginação por muito tempo foi compreendida como uma faculdade secundária, não dotada de validade em termos científicos e que não se igualaria jamais à “razão”. Porém, a imaginação

é rainha das faculdades, faculdade cardinal, irreduzível e eminente poder humano de reconsiderar o universo de um outro modo, de o representar e re-criar enquanto totalidade e unidade, enquanto espelho do homem, homem aumentado, testemunho do sentido, imagem complexa da dramática humana, metáfora generalizada dos deuses [...] É um sinal distintivo do homem, isto é, do próprio poder, e da audácia, de instituir a similitude por meio da qual as figuras do homem, do mundo e dos deuses procedem a trocas entre si (Duborgel, 2003: 213).

É através da força imaginante que o processo de significação ocorre e segundo Pitta (2005: 14) é de tal poder que os filósofos, os cientistas, os estudiosos das religiões, os físicos, os artistas se apropriam quando criam filosofias, teorias, religiões e obras de arte. A imaginação pode ocorrer tanto através de imagem que reflete o real, quanto de criações próprias através de aglutinações ou ainda através de imagens oriunda do próprio imaginal. Nesse último estágio, segundo Wunenburger (2018), as imagens existem por si mesmas e só resta ao indivíduo fazê-las imergir. Nesse contexto, através da faculdade imaginante e representativa, o indivíduo tem possibilidade de tecer imagens e simbolizar. Para Durand (2014), a referida potencialidade caracteriza o indivíduo como um *Homo symbolicus*, pois, diferentemente de outras espécies, este tem a potencialidade de guiar seu viver através de símbolos. Wunenburger (citado por Araújo & Alverne, 2017) afirma que a imaginação simbolizante inerente ao ser humano assume duas maneiras distintas de se apresentar: a imaginação linguística, poética e narrativa, que está relacionada com o contar histórias; e a imaginação visual, através do desenho, pintura, fotografia e escultura. Para o autor, as imagens visuais estimulam o poder imaginativo e levam o indivíduo a produzir um encadeamento simbólico a partir da obra de arte que contempla.

Observar uma árvore, por exemplo, não desperta somente na consciência a representação de ideias simplesmente associadas, um jardim ornamental ou o corte de lenha para aquecer, mas orienta, por exemplo, para o pensamento da própria vida e mesmo de uma vida dotada de uma longevidade impressionante, e finalmente para a ideia de uma eternidade além da morte. A imagem torna-se, desde logo, no seu sentido restrito, ‘simbólica’,

no sentido em que a sua força psíquica, a sua consistência semântica provém de meta-significações que são simultaneamente 'ligadas' ao conteúdo e 'desligadas' visto que elas pertencem a um outro nível de experiência sensível ou inteligível (Wunenburger, citado por Araújo & Alverne, 2017: 79).

Nesse aspeto, a educação artística deve privilegiar o aspeto simbólico e imaginativo, dando condições para que o indivíduo não seja tolhido em sua capacidade criativa e questionadora. Araújo e Alverne (2017: 82) indicam que para incentivar a capacidade imaginativa dos alunos, o professor primeiro precisa desenvolver sua própria imaginação e abordar os conteúdos de maneiras diversas que possibilitem o indivíduo se desapegar do medo de criar. Nesse mesmo teor, Ferreira-Santos (2010) menciona a necessidade de se apresentar aos alunos um conhecimento basilar dos contextos históricos das linguagens artísticas, assim como a realização de exercícios estéticos que possibilitem uma expressão verdadeiramente livre por parte do indivíduo, em vez destes somente reproduzirem estereótipos desprovidos de qualquer imanência criativa, pois a estereotipia *ad infinitum* serve somente à domesticação e castração do potencial criativo das crianças e adolescentes. Para o mencionado autor, o universo escolar possui uma aura iconoclasta que remonta aos ideais iluministas da apologia à razão instrumental que desvaloriza as imagens oriundas da intuição e sensibilidade, para além de tratar o aluno como uma matéria bruta a ser lapidada, ajustada e adaptada aos moldes de uma sociedade esquizofrênica e hipócrita. Neste sentido, o fazer artístico deve primar pela liberdade, pelo sensível e essencialmente pelo aspeto simbólico que permeia a atividade de criação. Para Ostro-

wer (1987: 28), na criação, a finalidade deve ser a possibilidade de ampliar a experiência de vitalidade, pois a atividade criativa não representaria um relaxamento ou esvaziamento pessoal ou, ainda, uma substituição imaginativa do mundo, mas sim uma intensificação do viver, uma maneira de vivenciar-se durante o processo criativo-artístico; ao contrário de se substituir a realidade, esta é amplificada e ganha novas dimensões em razão de nos articularmos, subjetivamente e objetivamente, em níveis de consciência mais elevados e complexos. Pensar a educação artística nesse contexto é essencial para que a vida adquira uma maior e significação, pois ainda como menciona Ostrower (1987: 28) no âmbito da criatividade artística, “somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida”.

Nesta perspectiva, uma pedagogia da imagem através do imaginário abrange tanto a obra de arte, quanto o processo pelo qual o indivíduo se transforma durante o fazer artístico. Esta proposta garante que todos os aspetos sensíveis inerentes à realidade ao qual o indivíduo esteja inserido sejam articulados, trabalhados, amplificados e ressignificados. Através do fazer artístico, emoções são suscitadas e o nível simbólico que permeia a vida do artista e seu contexto social emerge. Uma pedagogia que favoreça, promova e seja catalizadora destes preceitos contribui para que o processo de aprendizagem seja verdadeiramente significativo e transformador. Como mecanismo auxiliador, Passmore (citado por Araújo & Alverne, 2017), afirma ser a “capacidade de imaginar” estimuladora da imaginação criadora,

pois ela estimula o pensamento divergente, a criatividade, e o ver a mesma coisa através de lentes diferentes:

quanto mais se refina essa sensibilidade com seu exercício, mais exigente passa a ser a pessoa em seu processo criativo e com suas experiências estéticas. O inverso também é, perversamente, verdadeiro: se embotam as sensibilidades e se alienam as consciências. Daí, provavelmente, a resistência burocrático-administrativa do universo escolar em admitir o estatuto epistemológico das Artes e seu fazer revolucionário, confinando as práticas de arte-educação aos galpões (do *laissezfaire* nos fundos da escola) e ao adorno das festas cívicas (Ferreira-Santos, 2005: 57-58).

Através da imaginação e da atividade criadora, o imaginário emerge simbolicamente através de imagens e de processos cognitivos que ampliam a experiência estética do aluno. Para Wunenburger (2007: 56), o imaginário mostra-se como um caminho que permite pensar um lugar em que o saber puramente racional é insuficiente, impelindo a uma investigação ampliada das informações e no dizer de Ferreira-Santos e Almeida (2012: 71), uma educação para a sensibilidade apresenta novamente a constatação de que o verdadeiro processo educativo deve abranger o diálogo, a paixão e liberdade, ou seja, a autonomia da pessoa em se realizar. Trata-se, assim, de uma pedagogia da escolha, que prima por ações que valorizem o nível simbólico e afetivo das ações e do fazer artístico.

#### 4. AT-9 e sua Aplicação nas Artes Visuais

Uma pedagogia que privilegie o universo simbólico deve dispor de instrumentos capazes de o fazer emergir na obra de arte e também no processo artístico. Nesse aspecto, a teoria do

imaginário dispõe de técnicas específicas que desencadeiam o processo imaginativo e ambicionam desvelar os aspectos simbólicos que permeiam o cotidiano, essencialmente nas obras de arte, uma vez que elas revelam tanto o imaginário do artista quanto do contexto social e histórico que este vivencia.

Uma das técnicas que privilegia o âmbito das artes visuais é o Teste Arquetipal dos 9 elementos concebido por Yves Durand (1987, 2005). O teste foi concebido como formulação experimental da Teoria do Imaginário criada por seu mestre Gilbert Durand na obra *As estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral* (2002) e permite fazer emergir, seja na forma de psicodiagnóstico ou sociodiagnóstico, o imaginário inerente à produção realizada por um indivíduo ou grupo. O teste consiste na realização de um desenho a partir de nove palavras-estímulos, uma narrativa sobre este desenho e, por último, a resposta de um questionário e o preenchimento de uma tabela (Durand, 1987).

O teste concebido por Yves Durand (1987, 2005) constitui-se nas seguintes etapas: pede-se para o indivíduo fazer uma ilustração composta de 9 estímulos simbólicos (uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorador, algo cíclico, um personagem, água, fogo e um animal). Em outra folha, solicita-se a construção de uma narrativa “dizendo o que acontece” no desenho, fornecendo o tempo de trinta minutos para tanto e permitindo somente a utilização de lápis. Para finalizar, pede-se que o participante responda um questionário e uma tabela, momento em que dará detalhes sobre sua ilustração e narrativa (Durand, 1987). O questionário compõe-se das seguintes



perguntas: a) sobre que ideia centrou a sua composição? b) Foi eventualmente inspirado? Através de que (leitura, filme, etc.)? c) Entre os 9 elementos do texto de sua composição indique os elementos essenciais em torno dos quais construiu o desenho; os elementos que teria vontade de eliminar e por quê; como acaba a cena que imaginou?; e se tivesse que participar da cena composta, onde estaria? O que faria? (Durand, 1987). Posteriormente, pede-se que o indivíduo preencha uma tabela (conforme indicação abaixo) e informe como representou cada elemento da composição; qual o papel desempenhado (a função, a razão de ser) de cada uma de suas representações e o que simboliza, pessoalmente, cada um dos 9 elementos (Durand, 1987).

Elemento	Representado por	Função	Simbolizando
Queda			
Espada			
Refúgio			
Monstro			
Cíclico			
Personagem			
Água			
Animal			
Fogo			

Quadro 1 – AT:9 proposto por Yves Durand (1987)

A prática pode inicialmente parecer incongruente com uma proposta de educação artística livre e que propicie a liberdade imaginativa, no entanto, a prática somente é um estímulo que suscita a imaginação, isto porque, é a partir dos estímulos simbólicos que o indivíduo fará emergir imagens, ações e símbolos através da atividade imaginativa, permitindo que este narre e construa uma

narrativa mítica pessoal. A prática, até então concebida como instrumento de psicodiagnóstico ou sociodiagnóstico, revela-se também como mecanismo educacional que favorece o estímulo da imaginação, da manifestação do aspecto sensível que permeia o imaginário do artista, aluno, professor e da sala de aula como um todo. Mostra-se como prática pedagógica relevante, pois através da produção simbólica é possível se obter a criação de narrativas compostas por símbolos e uma organização/disposição destes nestas mesmas mensagens, permitindo, dessa maneira, a identificação de “microuniversos” semânticos e a análise dos processos que suscitaram a estruturação simbólica (Durand, 1987: pp 137-138), assim como ocorreu em diversas pesquisas realizadas através do Grupo de Pesquisa do Imaginário e Cotidiano<sup>1</sup>. Dessa maneira, o AT-9 constitui-se como uma ferramenta apropriada para o estudo do imaginário, tanto individual ou coletivo, permitindo, segundo Yves Durand (citado por Legros et al., 2014: 180), identificar as produções imaginárias que pairam tanto sobre uma história individual ou coletiva, como ocorreu com as pesquisas realizadas por Máximo (2017) e Fernandes (2019), em que a aplicação do teste permitiu, via projeção individual, fazer emergir uma estrutura simbólica coletiva, recorrente e pregnante em uma comunidade local e em uma entidade beneficente de cunho assistencialista e complementar à educação formal. A ilustração abaixo, por exemplo, foi realizada por um dos adolescentes participantes da pesquisa realizada por Fernandes (2009). A mencionada ilustração possibilitou, jun-

<sup>1</sup> Grupo do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil. Saiba mais no endereço eletrônico: [pesquisa.unisul.br/imaginario](http://pesquisa.unisul.br/imaginario)

tamente com os demais dados colhidos durante a entrevista, a identificação de um vetor inerente e responsável por direcionar as produções realizadas pelo adolescente, evidenciando, assim, que as produções artísticas são regidas por padrões definidos, tal como preconiza a teoria do Imaginário:



Figura 1 – Imagem produzida pelo participante P-1 (Fernandes, 2019: 73)

As pesquisas mencionadas evidenciaram a possibilidade de descortinar as estruturas mítico-simbólicas subjacentes ao imaginário dos indivíduos e do grupo cultural a que eles pertencem através de suas produções, uma vez que os nove elementos propostos no teste servem como estímulos simbólicos para a produção do desenho e do relato no intuito de suscitar o enfrentamento com a angústia existencial humana da passagem do tempo e da morte, pois para Gilbert Durand (citado por Yves Durand, 1987: 140) a imaginação simbólica objetiva representa, simboliza e figura as faces do Tempo e da Morte com o intuito de dominá-los. Nesse contexto, a análise do teste proposta por Yves Durand (1987, 2005) objetiva encontrar as estruturas que regem a conformação das imagens postuladas por Durand (1982,

1985, 1993, 1996, 2002, 2014), pois para o autor, o imaginário não só atua como matriz de todas as produções simbólicas, mas é influenciado pelo real e ao mesmo tempo produz o real. Através do AT-9 e a prática artística que o envolve, o polo afetual e sensível emerge, possibilitando a identificação de aspetos que até então não eram visíveis. Nesse contexto, o AT-9 une campos disciplinares essenciais: a arte, a psicologia e, essencialmente, o imaginário. Assim, permite-se manifestar a vida simbólica inerente ao procedimento artístico a que o AT-9 dá origem e sobre esta sutil mensagem, Ostrower revela:

Através da estrutura formal, a mensagem simbólica sempre articula, além das associações possíveis em cada caso, modos de ser essenciais - justamente pelos aspectos de espaço/ tempo - que são entendidos como qualificações de vida. Mobilizando-nos, as ordenações da forma simbólica rebatem em áreas fundas do nosso ser que também correspondem a ordenações. Trata-se, nessas ordenações interiores, de processos afetivos, ou seja, de formas do íntimo sentimento de vida. São as 'nossas formas' psíquicas (Ostrower, 1987: 25).

O AT-9 mostra-se então como um guia, um instrumento através do qual o ensino voltado às artes pode-se valer para descortinar o universo simbólico artístico. Para além disso, o mencionado instrumento pode ser aplicado tanto em relação à produção de desenhos, como oficialmente concebido por Yves Durand (1987, 2005), mas também aos mais diversos tipos de produção artística de imagens: escultura, fotografia, pintura, colagens, entre outras, uma vez que o objetivo é estimular a prática imaginativa dos alunos no intuito de que estes incitem sua criatividade, podendo, inclusive, a partir destas produções, desvelarem o universo simbólico que rege as suas emoções, pensamen-

tos, escolhas e processos de subjetivações que condicionam estas mesmas manifestações. A partir desta proposta, a criatividade é estimulada e permite que cada produção artística se manifeste singularmente, pois a partir dos estímulos, inúmeras produções são passíveis de construção.

## 5. Conclusão

As discussões aqui propostas surgiram a partir das observações sobre o universo imaginário individual e coletivo que modulam a realidade. Os estímulos simbólicos provocam narrativas e imagens que orbitam nas estruturas imaginárias que, por sua vez, condicionam o nosso cotidiano.

Maffesoli (1995) defende que os estudos do imaginário se justificam pela profusão, papel e pregnância da imagem na vida social. É por isso que propusemos este diálogo, em que partimos da importância do imaginário, mas, especialmente, no sentido de promover os estudos do sensível através de uma pedagogia da imaginação. O AT-9, tal como explicitado, é uma técnica de prestar atenção à estruturação do imaginário, às imagens que nos estruturam, ao modo de ser e de estar no mundo. A expressão artística é a linguagem que expressa uma interpretação da realidade. O imaginário de quem o produziu está imbricado no seu tempo e espaço, eis o que Durand (2002) chama de trajeto antropológico. Ao valorizarmos a expressão deste trajeto, colocamo-nos como pesquisadores do sensível, via uma razão sensível (Maffesoli, 1988), já que por uma técnica metodologicamente estruturada.

## Referências Bibliográficas

- Araújo, A., & Alverne, I. (2017). Educar para a imaginação. *Revista Memorare*. Recuperado em [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare\\_grupep/article/view/5230](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/5230) (consultado em 6 de novembro de 2019).
- Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. *Revista Pós*. Recuperado em <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60> (consultado em 07 de novembro de 2019).
- Duborgel, B. (2003). *Imaginário e pedagogia*. Em A. F. Araujo & P. Baptista, *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas* (pp. 203-217). Lisboa: Instituto Piaget.
- Durand, G. (1982). *Mito, símbolo e metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Durand, G. (1993). *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70.
- Durand, G. (1996). *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durand, G. (2002). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Durand, G. (2014). *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel.
- Durand, G. (1985). Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. *Revista da Faculdade de Educação*. Recuperado em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33348> (consultado em 08 de novembro de 2019).
- Durand, Y. (1987). A formulação experimental do imaginário e seus modelos. *Revista da Faculdade de Educação*. Recuperado em <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33396/36134> (consultado em 09 de novembro de 2019).
- Durand, Y. (2005). *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'anthropologique test à 9 éléments (l'AT.9)*. França: L'Harmattan.
- Eliade, M. (1972). *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva.
- Ferreira-Santos, M. (2010). Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um *pharmakon* na didaskalia

artesã. *Revista Ambienteeducação*, Recuperado em <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/159> (consultado em 09 de novembro de 2019).

Ferreira-Santos, M. (2005). Arte-Educação, Imaginário e Comunidade: as faces de um mesmo rosto. *Cadernos de Educação*, Recuperado em <http://www.marcosfe.net/livro%20Cadernos%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> (consultado em 04 de novembro de 2019).

Ferreira-Santos, M., & Almeida, R. (2012). *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos.

Fernandes, A. C. V. (2019). *Estruturas mítico-simbólicas inerentes ao imaginário infantojuvenil de adolescentes em situação de risco atendidos pelo centro de apoio à criança e ao adolescente*. Dissertação de mestrado. Disponível no repositório institucional da Unisul. Recuperado em [https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/7145/Ana\\_Fernandes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/7145/Ana_Fernandes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Garagalza, L. (2003). *A hermenêutica filosófica e a linguagem simbólica*. Em A. F. Araújo & F. P. Baptista. *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas*. (pp. 203-217). Lisboa: Instituto Piaget.

Heidegger, M. (2010). *A origem da obra de arte*. São Paulo: Edições 70.

Jung, C. G. (2013) *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis: Vozes.

Legros, P., Monneyron, F., Renard, J.B., & Tacussel, P. (2014). *Sociologia do imaginário*. Porto Alegre: Sulina.

Maffesoli, M. (1988). *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes.

Maffesoli, M. (1995). *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Máximo, W. C. (2017). Tubarão e o imaginário de 1974: marcas simbólicas de um rio, vestígios de mitologias hídricas, a mitologização de uma catástrofe e os traços que identificam uma comunidade imaginada. Disponível no repositório institucional da Unisul: [https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/3671/T E S E \\_ W i l l i a m M % c 3 % a 1 x i m o . pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/3671/T E S E _ W i l l i a m M % c 3 % a 1 x i m o . pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Moraes, H.J.P, Bressan, L.L. & Fernandes, A.C.V. (2018).

O imaginário do sagrado a partir das esculturas do paredão em Orleans-SC: a arte do sagrado e o sagrado na arte de Zé Diabo. *Entremeios, Revista de Estudos do Discurso*. Recuperado em <http://www.entremeios.inf.br/published/689.pdf> (consultado em 07 de dezembro de 2019).

Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.

Pitta, D. P. R. (2005). *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora.

Silva, J. M. (2017). *Diferença e descobrimento. O que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação*. Porto Alegre: Sulina.

Wunenburger, J. J. (2007). *O imaginário*. São Paulo: Loyola.

Wunenburger, J.J. (2018). A árvore de imagens. *Revista Intexto*. Recuperado em <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/77402> (consultado em 07 de dezembro de 2019).

