

## **IMAGINAR: OUTRA FORMA DE PENSAR, ENSINAR E APRENDER**

## **IMAGINATION: ANOTHER WAY OF THINKING, TEACHING AND LEARNING**

Fabiana de Pontes Rubira\*

### **RESUMO**

Considerar a imaginação como outra forma de pensar é admitir que nossos pensamentos não são constituídos apenas de palavras, mas sobretudo de imagens. Sendo o pensamento uma ação produzida pelo nosso corpo, pois é através dele que percebemos o mundo, que o capturamos e o transformamos, por meio de uma razão-sensível, aquilo que percebemos, sentimos e vivemos em pensamento. A partir de uma perspectiva fenomenológica, esse artigo visa mostrar a importância de um maior entendimento e estímulo dessa faculdade humana essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano e em seu processo formativo.

**Palavras-chave:** Imaginação. Ação imaginante. Razão-sensível. Incorporação de conhecimento. Educação.

### **ABSTRACT**

Considering imagination as another way of thinking is to admit that our thoughts are not made of words only, but principally they are made of images. The thinking is an action produced by our body, because we use the body to perceive the world, to capture it and so transform it, making use of a sensitive reason, into thoughts. In a phenomenological perspective, this article aims to show the importance of a depth understanding and a bigger stimulation of this essential human capacity in order to have a total development of the human being and in their formative process.

**Keywords:** Imagination. Imagining action. Sensitive reason. Embodying of knowledge. Education.

### **Introdução**

Diz o querido poeta Manoel de Barros (1997, p. 75): “O olho vê/ A memória revê/ A imaginação transvê”. Esses versos finais de um poema belíssimo desse escritor célebre por criar metáforas libertadoras de palavras e ideias, é que serviram de inspiração inicial para a elaboração desse artigo, no qual se pretende discutir a

---

\* Professora Universitária e contadora de estórias. Graduada em Letras Português e Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Mestre em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universitária de São Paulo (FEUSP). Doutora por esta mesma instituição. É coordenadora do núcleo de Narração de Estórias no Laboratório de Arte Educação & Cultura da FEUSP (Lab\_Arte). [fabianarubira@hotmail.com](mailto:fabianarubira@hotmail.com)

importância do ato imaginativo na formação do ser humano. Para tanto, vamos inicialmente nos familiarizar melhor com algumas conceituações sobre o que é imaginação e o pensamento construído por imagens. Seguiremos com uma reflexão sobre como esse pensar imaginativo é alimentado e por fim sobre sua relação com a formação do ser humano, desde a perspectiva de uma educação de sensibilidade, na qual o corpo é um dos elementos básicos e essenciais na construção de saberes.

### **Metáforas, imagens e imaginação**

As metáforas são elementos formadores do pensamento humano, na mesma medida em que são uma forma criativa do uso da linguagem, na qual há uma condensação de imagens que liberta as palavras de seus significados unívocos e usuais, conferindo-lhes novos significados e sentidos de existir. O pensamento humano é constituído não apenas por palavras, ainda que muito do nosso pensamento tenha nas palavras o suporte básico para sua expressão e tradução daquilo que se percebe no mundo, mas também é constituído por imagens que encontram nos arranjos metafóricos da linguagem a possibilidade de se ir além do sentido usual que se dá às coisas nomeadas. Indo além do usual ou do real, a metáfora nos leva até o imaginário, cruzando a ponte que Huizinga diz ser a da imaginação. A imaginação é o que confere vida à metáfora, assim como ela confere vida ao jogo e à brincadeira, algo salientado por Rodari em sua **Gramática da Fantasia** (RODARI, 1982, p. 136).

Perceber, falar e imaginar são outras formas de pensar (MERLEAU-PONTY, 1999), tendo o pensamento como uma ação produzida pelo nosso corpo, pois é através dele que percebemos o mundo, que o capturamos e o transformamos em pensamento. O ser sensível “diante do mundo, busca significações, empresta seu corpo ao mundo e transforma-o em pensamento, apropriando-se da cultura, tornando-o parte de sua natureza” (DIAS, 2003, p. 232).

Diz Sartre que **a imaginação é um ato e não uma coisa** (RODARI, 1982, p. 138), pois se trata de um pensar ativo e criativo. Um **pensamento divergente** que tem a capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência (RODARI, 1982, p. 140). Imaginar é um exercício de liberdade, porque nos leva além dos limites impostos pelo o que vemos, ouvimos ou sentimos, seja lá de que forma for. Transpõe as barreiras do real, experimentando maneiras distintas de existir.

A imaginação como um ato e não como uma coisa está de acordo com a ideia de não se pensar a imagem como um objeto pronto e acabado. A imagem não é um objeto nem tampouco é um substituto desse objeto, o que nos levaria a formulação de um conceito a partir de uma imagem. A imaginação como um ato vê a imagem de um ponto de vista fenomenológico, ou seja, ela a vê e a compreende como um ponto de partida, sempre. Nunca como algo acabado, fechado. A imagem, ainda que passada por um processo de ‘coisificação’ aparente, será, fenomenologicamente, um ser entreaberto, variável e de múltiplos sentidos. Um ente provocador e dinâmico, não simplesmente formador, mas, sobretudo e continuamente, transformador. Sua percepção vai além do se reconhecer a forma aparente de algo, pois atinge a essência formadora de uma imagem, insuflando-lhe vida nova.

A fenomenologia, como estudo das essências, trata de descrever a imagem, mas não de explicá-la ou de analisá-la (MERLEAU-PONTY, 1999). Kant diz que a própria imaginação é algo inexplicável e inalisável. No entanto, como objeto de estudo de muitos pensadores e pesquisadores, a imaginação não conseguiu escapar a esta sina de passar pelo crivo da racionalidade e do rigor científicos nem da dissecação analítica. Mas, de fato, dentro de um pensar fenomenológico, a imaginação não visa nada explicar ou analisar, ela é um dinamismo organizador, um elo que une o sujeito e o objeto, ou, se preferirmos, o Espírito e a Natureza.

Em sua tese de doutoramento, Regina Machado encontrou na imaginação o eixo articulador de seu trabalho, cujo objetivo é a formação de professores de arte, na qual o conto de tradição oral é a **metáfora intermediadora** que auxilia na formação do educador. Ela aponta em Mary Warnock, uma estudiosa do fenômeno imaginativo, a crença em um *“feeling of infinity or inexhaustibleness of things”* que poderíamos traduzir por um “sentimento de infinitude ou inesgotabilidade das coisas” que é, por Warnock, relacionado ao ato de imaginar. Um sentimento que Regina Machado (1989, p. 308) põe ao lado do seguinte trecho extraído da obra de Guimarães Rosa:

Escrevendo sempre descubro um novo pedaço do infinito. Vivo no infinito; o momento não conta. [...] Apenas para alguém que o momento nada signifique, para quem, como eu, se sente no infinito como se estivesse em casa, [...] somente alguém assim pode encontrar a felicidade.

Colocando-nos, assim, que a faculdade de imaginar, definida por Durand como a **função-esperança** que equilibra, antropológicamente, a irreversibilidade do tempo e da morte, nos possibilita viver no infinito como se estivéssemos em casa, fazendo-nos

experimentar a inesgotabilidade das coisas, esse sentimento de infinitude (MACHADO, 1989).

Regina Machado destaca uma passagem de Warnock, na qual esta autora fala da imaginação como um poder da mente humana que opera na nossa percepção cotidiana do mundo, mas que não é apenas intelectual nem apenas emocional, pois se trata de um ímpeto que vem da emoção tanto quanto da razão, do coração tanto quanto da cabeça (MACHADO, 1989). Logo, penso eu, Warnock vislumbrava no imaginar um pensar sob a perspectiva de uma **razão-sensível**, apesar de todas as cobranças racionalistas que ela mesma se fazia dentro de seu pesquisar acadêmico que reprimia eventuais romantismos e sentimentalismos. Se a imaginação está relacionada com a percepção do mundo, ela está também relacionada com o sentir, pois percebemos o mundo **com** e **pelos** sentidos, como nos salienta Merleau-Ponty em sua **Fenomenologia da Percepção**, e não acredito ser possível haver um sentir desprovido de emoção ou mesmo de razão. Assim, imaginar pede a ação de uma razão-sensível que dê conta de apreender o real pelos sentidos e de ordená-lo em forma de pensamento sob os moldes de uma linguagem, seja ela oral ou não.

Ainda que haja outras formas de linguagens e os que pensem em termos de formas e cores, como os pintores, por exemplo, Ostrower (2002, p. 21) destaca o papel fundamental das palavras nos nossos pensares.

Usamos palavras. Elas servem de mediador entre o nosso consciente e o mundo. Quando ditas, as coisas se tornam presentes para nós. Não os próprios fenômenos físicos que, naturalmente, continuam pertencendo ao domínio físico; torna-se presente a noção dos fenômenos. Na língua como em todos os processos de imaginação, dá-se um deslocamento do real físico do objeto para o real da ideia do objeto. A palavra evoca o objeto *por intermédio de sua noção*. Entretanto, qualquer noção já surge em nossa consciência carregada de certos conteúdos valorativos, pois como todo o agir do homem, também o falar não é neutro, não se isenta de valores. Orientado por um propósito seletivo e qualificador, o falar, torna-se mais do que um assinalar, torna-se um representar as coisas com seus conteúdos, torna-se um avaliar e um significar.

A função poética da linguagem explora e evidencia as particularidades das palavras, nos tornando íntimos delas. Em seu fazer artístico e poético, a literatura nos revela as palavras como uma massa moldável, passível de ser trabalhada em sua materialidade não só visualmente, mas, sobretudo, sonoramente, pois a poesia foi feita para soar, assim como nós, os seres humanos, e vocalizando as palavras podemos sentir a força vital, que reside no dar nomes às coisas, vibrando em nosso próprio corpo. Uma

força capaz de produzir nascimentos e renascimentos. O dom de nomear é um dom de criar e pede uma mente imaginativa.

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 provas de seus devaneios. Como diz D’Annunzio:

‘Os acontecimentos mais ricos ocorrem em nós muito antes que a alma se aperceba deles. E quando começamos abrir os olhos para o visível, há muito que já estávamos aderentes ao invisível’.

Essa adesão ao invisível, eis a poesia primordial, eis a poesia que nos permite tomar gosto por nosso destino íntimo. Ela nos dá uma impressão de juventude ou de rejuvenescimento ao nos restituir ininterruptamente a faculdade de nos maravilharmos. A verdadeira poesia é uma função de despertar (BACHELARD, 1989a, p. 18).

Engana-se, então, quem pensa que a imaginação é uma mera faculdade de formar imagens mentais baseadas no real ou nos fatos da vida; ela é, acima de tudo, uma faculdade transformadora do real e criadora de vida.

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. Um homem é um homem na proporção em que é um super-homem. Deve-se definir um homem pelo conjunto das tendências que o impelem a ultrapassar a **humana condição**. (BACHELARD, 1989a, p.17-18, grifo do autor).

Enquanto nosso olho vê o mundo e nos proporciona uma experiência desse mundo, nossa memória o revê, revivendo essa experiência vivida, mas quando revisitamos essa experiência com os olhos da imaginação, esses olhos transveem o vivido, ou seja, veem além do que a experiência do real pôde ou pode nos oferecer. Ao me deparar com a poesia de Manoel de Barros, apresentada no início desse artigo, que como toda poesia tem a função de nos despertar para novas visões de mundo, uma frase de Bachelard que martelava insistente no meu juízo há algum tempo, subitamente, fez ainda mais sentido para mim. “Imaginar será sempre maior que viver” (BACHELARD, 2000, p. 100), diz esse pensador, pois imaginar é transver, como nos coloca o poeta. Imaginar seria, então, um transviver, um viver além, um viver sem limites, ao contrário do que nos proporciona nossa vida real, trata-se da possibilidade de se viver no infinito, para além da vida e da morte, e, libertos do momento, saímos do campo da memória e alçamos voo para o campo do **imemorial**, onde exercemos o nosso direito de sermos mais que humanos e de superar nossa humana condição, que, por mais contraditório que possa parecer, é um traço que atesta nossa humanidade.

## **De que se alimenta a imaginação?**

Mas esse traço de humanidade nasce conosco? É algo dado de graça que sempre teremos ao nosso dispor? Bachelard fala de educar-se com os devaneios para que possamos ter “visões”.

Se por um lado “todo ser humano nasce com um potencial de sensibilidade” (OSTROWER, 2002, p. 12), por outro é no exercício de seus sentidos que o homem vai alargando e aprimorando sua capacidade de perceber o mundo e de pensá-lo. Logo, a imaginação, sendo um pensar que depende da nossa capacidade de sentir, existe potencialmente no humano, este se vale dela para poder formar uma ideia sobre o mundo que o rodeia e sobre ele mesmo como parte integrante desse mundo. No entanto, no contentar-se com imagens prontas dadas a ele pela sociedade que o pretende socializar, a capacidade de transformar imagens, criando suas próprias imagens de acordo com suas próprias motivações internas e externas, ou seja, a capacidade transformadora da imaginação, vai perdendo sua força, vai ficando preguiçosa e pode atrofiar.

Certa vez, ensinando inglês para adolescentes, deparei-me com uma situação reveladora. Fazia parte do programa da escola pedir aos alunos que lessem um livro por semestre, o que sempre foi uma luta, pois eles preferiam ficar sem a nota referente à atividade que ler o livro indicado. Conversando a respeito dessa falta de vontade de ler um livro, um dos alunos me disse: “Eu não gosto de ler, porque eu não consigo ter imaginação com livro”. E continuou: “Se é para ver o filme da estória, aí sim eu gosto”. Uma aluna virou-se e disse: “Eu primeiro vejo o filme, depois leio o livro, assim fica mais fácil, a gente já tem ideia de como as pessoas são, já sabe como são os lugares”. O menino que devia ter uns 15 anos na época, retrucou àquela colocação dizendo: “Se eu já vi o filme, para que eu vou perder tempo lendo o livro”. Daí se seguiu uma discussão na classe a respeito das diferenças entre se ler um livro e se ver um filme, na qual interfeiri o mínimo possível, deixando os alunos bem à vontade para exporem suas ideias, para eu poder depois pensar melhor sobre o assunto.

De fato, ler um livro sem conseguir ter **imaginação com ele**, como disse meu aluno, é um ato maçante que torna impossível a obtenção do prazer que a arte literária tem para nos oferecer. Mas será que aqueles jovens não tinham imaginação ou aquilo era preguiça de imaginar? Afinal, ver o filme primeiro para obter as imagens que se vai utilizar na leitura do livro, em minha opinião, é o máximo do comodismo imaginativo.

Resultado de uma época em que somos bombardeados por imagens que nos são empurradas inteiras olhos e goela adentro e que pouco ou nada nos pedem para serem pensadas e digeridas. E, para que criar suas próprias imagens, se você já as tem prontas? Uma perda de tempo, segundo os acomodados. Um ganho de liberdade, digo eu a eles.

### **Imaginação e formação humana**

Adotando-se uma postura passiva frente ao mundo e às experiências que ele nos proporciona, começamos a povoar nosso imaginário com imagens que nos são dadas sem que nem ao menos sintamos a necessidade delas. Não precisamos pedir por elas, elas chegam até nós e nós as colocamos para dentro sem maiores ou menores questionamentos.

Assim que a criança atinge a “idade da razão”, assim que pede seu direito de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser *objetiva* – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser “objetivos”. Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para a vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças de primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros (BACHELARD, 1996, p. 101-102).

Habituo-nos assim a receber as respostas e, o que é pior, habituo-nos a receber as perguntas também. Deixamos de querer saber, de sermos curiosos, de investigar o mundo com nossos próprios recursos. Aliás, nosso maior e melhor recurso de exploração do mundo, que é o nosso corpo, começa a ser engessado pela sociabilidade a ele imposta.

A experiência é o modo de vida humana, pois é experimentando o mundo que o ser humano adquire conhecimento. Nessas experimentações, o nosso corpo é o intermediário imediato entre nós e o mundo que nos cerca. É por meio desse corpo que percebemos, sentimos, pensamos e nos expressamos para que esse mundo e as outras pessoas possam também nos perceber, nos sentir e nos pensar.

Para Wallon (1984), o corpo é um fator indispensável na formação afetiva da criança, e para Piaget – estudioso do desenvolvimento da inteligência da criança da infância até a idade adulta, dividindo-o em fases – o ser conhece o mundo na medida em que se move. Se passarmos a considerar esse SER como um substantivo que ao mesmo

tempo pode ser visto como um verbo em ação, enquanto houver movimento, haverá incorporação de conhecimento – incorporação no sentido mais literal da palavra, significando ‘ação de incorporar’, ou seja, ‘de entrar pelo corpo’ –; se meu corpo é responsável por minha formação afetiva, se é por meio dele que penso, já não faz o menor sentido a clássica divisão ‘corpo e mente’ ou ‘corpo e alma’, pois, ao separá-los, o ser humano deixa de existir efetivamente. Um corpo sem alma nada mais é que um cadáver e uma alma sem corpo um fantasma.

Tal como o instrumento é o prolongamento da mão, o mundo é o prolongamento do corpo. A relação física e sensorial que a criança tem com o desenho, o jogo, a música e a literatura lhe possibilita a experiência de novas realidades. A criança promove uma comunhão entre ela e o cosmos. O prazer motor, aos poucos, torna-se aliado do prazer visual, auditivo, tátil, olfativo e vai se transformando em conhecimento simbólico e cultural do mundo (DERDIK, 1989, p. 33).

Movendo-me pelo mundo, construo-me. Logo, o social exercerá uma enorme influência nessa construção e, com o tempo, meu corpo de carne vai se transformando em corpo cultural.

O corpo é apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado como projeção do social. As instituições assumem seu papel. Como dizem, é necessária a preparação (do corpo) para o convívio em sociedade. É preciso aprender as regras sociais. Começa a divisão. Começa a educação. O corpo da criança vai sendo violado por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, ‘educa’ (MEDINA, 1991, p. 66).

Por falar em ‘educar’, como não pensar em escola? Uma instituição social acreditada por muitos como o principal espaço de aprendizado e formação das crianças e dos jovens. Sem dúvida, a escola é responsável por boa parte dessa apreensão de conhecimento e formação, mas como instituição social devemos nos lembrar de que ela é um eco da sociedade em que está inserida, um eco que alimenta e reitera os valores e as regras dessa sociedade. Considerando a nossa escola como entidade que se construiu sobre um alicerce jesuítico, ainda conservando o tom catequético nas suas pregações científicas cheias de pretensas verdades absolutas, facilita entender um pouco o domínio da razão, o porquê de se subestimar a emoção e a sensibilidade no âmbito escolar.

A começar pelo espaço da sala de aula, onde quadriláteros e retas compõem suas paisagens internas e externas. Preste atenção nas individuais e retangulares carteiras dispostas em fileiras, além de outros retângulos como: o quadro-negro, os livros, as

estantes, portas e janelas. Ângulos retos a organizar e a nos delimitar: o espaço, a visão, o conhecimento, os movimentos. Excluiu-se a redondeza do ninho que acolhe e optou-se por esse modo racional, tipicamente ocidental, de organizar e domar o espaço, possibilitado e representado pelas formas quadriláteras. Isso se estende para a racionalização do tempo de cada aula e consequente elaboração do ‘quadro de horários’; o que também influencia a rígida composição da grade curricular, permeando toda a estrutura escolar. Controle espacial, temporal, controle do conteúdo e do conhecimento acabam por gerar um intencional controle dos corpos na escola.

A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. As práticas escolares, segundo Rumpf, tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Para esse autor, a escola, nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as ideias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo.

[...] os regulamentos, na escola, têm como objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e participação espontânea permitindo somente a realização de ações voluntárias, com objetivos racionais definidos, regidas pelas normas (GONÇALVES, 1994, p. 33).

Na escola, a prática mais comum é a da aquisição do conhecimento pelo intelecto, a participação do corpo é mínima, originando uma cinética reprimida e frustrada, quase sempre culminando em violência: ‘pichações’, depredações, atos de vandalismo em geral, somados à violência contra colegas e profissionais da escola.

O aprender ocorre sem a participação efetiva do corpo. Movimento sempre há, pois mesmo aparentemente parados os olhos, as mãos e as mentes movimentam-se, mas em vez de estarem envolvidos no processo de aprendizagem proposto pelo professor, movem-se em busca de algo que lhes pareça mais ‘interessante’ ou mais significativo. Os próprios conteúdos e métodos de ensino de caráter predominantemente tecnicista – herança dos acordos MEC-USAID desde 1964 – contribuem em larga escala para esse aprendizado sem corpo, portanto sem alma, ou melhor, sem **anima**; logo, descorporizado e desanimado.

Marisa Lajolo, ao escrever um texto sobre a crise da leitura na escola, diz que o bom leitor começa a nascer ou a morrer a partir dos 7 anos de idade (LAJOLO, 200, p. 59). Preocupada em ensinar às crianças o código alfabético desvinculado das necessidades e das realidades dessas crianças, a escola consegue praticar um ato

humanizador, que deveria ser o da alfabetização, de maneira desumana e domesticadora. Restringindo a leitura em classe aos textos do livro didático, sem se questionar sobre os interesses da comunidade onde está localizada a instituição escolar, a escola desrespeita os alunos e suas culturas. Tratando a leitura como modelo de comportamento ou mera forma de aumentar o vocabulário, um vocabulário descolado da vivência dos alunos, a escola cria barreiras ao aprendizado. É como se as aulas de Língua Portuguesa versassem sobre uma língua estrangeira, uma língua melhor e mais correta que a falada nas ruas e nas casas pelas crianças e suas famílias. Sem poder contribuir com essas aulas, o corpo fica em silêncio. Não naquele silêncio dialógico e pródigo: um momento de se escutar e se organizar que pode ser estabelecido entre um mestre verdadeiro e seu aprendiz; o corpo faz um silêncio forçado e vazio que atrofia a sensibilidade do aluno não só para a leitura, mas para o conhecer de um modo mais amplo.

A sensibilidade atrofia, o corpo endurece e cria-se a resistência. Essa é a vingança do corpo: se você não me ouve, para que vou lhe escutar? Se você não me mostra algo interessante, para que vou olhar? Se eu não sou bom o bastante para você, por que devo acreditar que você é bom para mim? Nessa briga bobá, ambos saem perdendo: alunos e textos; estes por não terem quem lhes confira significados e aqueles por deixarem de vivenciar e criar novos mundos, uma experiência inerente às artes, dentre elas a literatura. Ao invés de **estesia**, temos a **anestesia** dos sentidos. Sentidos atrofiados resultam em percepção atrofiada e por consequência teremos uma imaginação atrofiada também.

Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o *que vemos* e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é *nós* e o que é *ver*, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 16, grifo do autor).

Se aprendemos nesse contato direto com o mundo, qual seria a função do imaginar? De evocar as coisas que não estão ao alcance de nossas vistas? Para podermos aprender pensando-as, imaginando-as.

É porque somos do começo ao fim em relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebermo-nos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade (encará-lo *ohne mitzmachen*, diz frequentemente Husserl) ou ainda colocá-lo fora de jogo. Não porque se renuncie às certezas do senso comum e da atitude natural – elas são, ao contrário, o tema constante da filosofia –, mas porque, justamente enquanto pressupostos de todo pensamento, elas são “evidentes”, passam despercebidas e porque, para despertá-las e

fazê-las aparecer, precisamos abster-nos delas por um instante (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 10).

Considerações que posso complementar com Paul Ricoeur (1988, p. 59), quando ele diz que: “o distanciamento é a condição da compreensão”. Explorando esse caráter estético das obras de artes de nos remeterem a outros espaços e tempos, que possibilita que nos libertemos de nosso próprio nome para embarcarmos num trem chamado ‘metáfora’, percorrendo os caminhos dos fazeres artísticos, assim exercitamos nosso imaginar, alimentamos nossa imaginação com imagens entreabertas, portanto vivas, capazes de vivificar possíveis imagens mortas dentro de nós, animando-as e animando-nos.

### **Considerações finais**

Ao abster-nos do mundo por um instante, nos educamos com os devaneios – uma necessidade apontada por Bachelard, que acredita que, se nos educarmos com devaneios antes de nos educarmos com as experiências reais, abriremos nossos olhos para novos tipos de visão. Ele é um autor que defende o nosso direito de sonhar. Ele vê na poesia e nas imagens criadas poeticamente, respectivamente, o exercício desse sonhar e o alimento inesgotável para uma imaginação que se pretenda ser criadora de vida nova.

Para ter essa constância do sonho que dá um poema, é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos, essas imagens carregadas de uma matéria onírica rica e densa que é um alimento inesgotável para a imaginação material (BACHELARD, 1989a, p. 20).

Um pensamento que encontramos também no *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa, quando nos deparamos com a seguinte frase do autor: “Passarinho que alça voo já está no ar há muito tempo”. Antes de conseguir criar meios, mecanismos de voar como os pássaros, o homem já sonhava voar. O homem já habitava um céu imaginário há tempos, antes de conseguir se libertar do realismo do chão. Na constância desse sonho, cantado em poemas e canções através dos séculos, perpetuou-se uma imagem que saiu dos sonhos para a realidade, sendo aprimorada constantemente, pois o sonho de voar cada vez mais alto e para mais longe ainda não morreu. Ancora-se no corpo.

Dentro do contexto artístico literário, podemos, como professores, levar nossos alunos a se reapropriarem de sua linguagem, por meio do experimentar poético, criativo e imaginativo das palavras, abrindo-lhes os olhos para que tenham ‘visões’, alimentando neles seus sonhos libertadores. Podemos, então, adotar e exercitar o lema proposto por Rodari (1982, p. 13): “Todos os usos da palavra para todos. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo”.

### **Referências**

- BACHELARD, G. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- \_\_\_\_\_. **A chama de uma vela**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.
- \_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DIAS, M. C. M. O Direito da Criança e do Educador à Alegria Cultural. In: DIAS, M. C. M.; NICOLAU, M. L. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 231-240.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MACHADO, R. **Arte educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário**. 1989. 414 p. Tese (Doutorado em Artes Plásticas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- MEDINA, J. P. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas: Papyrus, 1991.
- MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RUBIRA, F. de P. **Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens**. 2006. 241 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona, 1984.