

O POÉTICO E O FICCIONAL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS THE POETICAL AND FICTIONAL DIMENSION IN CHILDREN EDUCATION

Sandra RICHTER¹

Resumo: Para problematizar o poder produtivo das ações educativas não intencionais, aquelas que naturalizam a ausência de encanto como modo escolar de aprender a realidade, o estudo propõe abordar a relação entre a dimensão ficcional da arte e a educação das crianças como compromisso inadiável de favorecer aprendizagens que recuperem para as linguagens o poder produtivo da imaginação poética. Desde a fenomenologia da imaginação poética em Gaston Bachelard e sua interlocução com as fenomenologias do corpo em Maurice Merleau-Ponty e da ação em Paul Ricoeur, o estudo afirma a importância formativa da experiência ficcional das primeiras aprendizagens extraídas de um saber fazer – *fingerere* – que desde a infância constitui a linha de demarcação a partir da qual aprendemos a interpretar e engendrar ações que dão às coisas outro curso.

Palavras-chave: Infância; Artes Plásticas; Imaginação Poética.

Abstract: To question the power of productive unintentional educational actions, those which naturalize the absence of enchantment as a way to learn the reality, this study proposes to approach the relationship between the fictional dimension of art and children education as an inescapable commitment to foster learning to recover the productive power of poetic imagination. Since the phenomenology of Gaston Bachelard's poetic imagination and its interlocution with Maurice Merleau-Ponty's body phenomenology and Paul Ricoeur's action, this study affirms the formative importance of fictional experience of first learning extracted from a knowhow – *fingerere* – that since childhood is the boundary line from which we learn to interpret and generate actions that give things another way to go.

Key words: Childhood; Arts; Poetic Imagination.

No momento histórico em que a educação parece ter perdido o apetite pela discussão profunda da arte como dimensão formativa daquilo que nos torna maiores que nós mesmos, daquilo que nos extrai de nossa contingência corporal para nos lançar em uma mundanidade compartilhada e responsável: nossos devaneios, nossas ficções e utopias, torna-se relevante problematizar o modo fortuito – tão banal quanto natural – de a educação abordar a experiência fabuladora na infância. A intenção é sublinhar o poder produtivo da invisibilidade das ações educativas não intencionais, aquelas que naturalizam a ausência de encanto pela variedade do

¹ Doutora em Educação. Departamento de Educação da UNISC / Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos Poéticos – UNISC/CNPq. E-mail: srichter@unisc.br.

mundo no modo escolar de aprender a transfigurar e instaurar sentidos na convivência. A preocupação primeira é a prática educacional e um modo habitual de pensar as interfaces entre infância e arte para problematizar as concepções sobre imagem e imaginação poética nas ações pedagógicas voltadas para as realizações das crianças pequenas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos.

Nesta perspectiva, proponho aproximar infância e artes plásticas a partir de duas questões que vêm multiplicando interrogações e alicerçando o interesse em aprofundar estudos em torno da relação entre experiência poética e aprendizagem na infância. A primeira é a importância de considerar na educação da infância que o inabordável da experiência de encantamento das primeiras aprendizagens dura no corpo, e a segunda é que as crianças aprendem a encantar-se através de um saber fazer ficcional – *fingere* – que desde a infância constitui a linha de demarcação a partir da qual aprendemos a interrogar, interpretar e engendrar ações que dão às coisas outro curso.

Mais uma vez o que está em discussão é a dimensão educativa da arte. Discussão que, por dizer respeito à tensão tanto filosófica quanto pedagógica entre o sensível e o inteligível, é muito antiga. A questão que imediatamente emerge é a continuidade descosida das interrogações em torno da intriga filosófica entre corpo, imagem e palavra, que aponta para a centralidade do papel assumido pela arte – juntamente com a imaginação – nas distinções entre aparência e realidade, ficção e verdade.

Apesar de exaustivamente problematizada, a redutora cisão entre os dois modos de abarcarmos nossa relação no e com o mundo, permanece como tarefa educacional a discussão em torno da opção diante da complexa relação entre o sensível e o inteligível nos processos de formação e inserção no mundo. E tais processos, nos lembra Larrosa (1996, p.16), não dizem respeito ao que seja conhecimento, mas *como nós* o definimos: trata-se de pensar “como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos”. O que está em jogo são opções educacionais que envolvem modos de conceber a relação entre real e ficcional.

Quando nos interrogamos sobre a experiência de plasmar imagens através do desenho, da pintura e da modelagem, e seus modos de acontecer na escola, nos defrontamos com uma sedimentação cultural de opções educacionais e escolhas sociais de valores que foram tematizadas, antecipadas ou discutidas particularmente pelos filósofos, tanto em suas interdições ao caráter gnosiológico como ao moral da experiência imagética. Até porque, todo o embate entre filosofia e arte – entre discurso racional e discurso imagético – é atravessado pela apaixonada disputa de sua legitimidade pedagógica.

Deter-se nesse embate é problematizar o domínio de um pensamento que substituiu o sensível e a imaginação poética pelo juízo racional para deixar de lado tudo que fosse dotado de alguma ambivalência. O racionalismo ocidental, ao deixar de lado as chamadas idéias obscuras, também deixou de lado tudo o que na condição humana é ligado ao corpo e ao tempo. Trazer novamente para o debate a desconfiança iconoclasta da razão soberana permite alcançar constatações que podem contribuir para aprofundar a compreensão sobre os pressupostos que orientam as ações educativas em artes plásticas, ampliando e fecundando a discussão contemporânea em torno da aprendizagem das diferentes linguagens na infância.

Para abarcar a atualidade de problematizar concepções de imagem e imaginação que orientam ações educativas em artes plásticas na infância, opto por fazer emergir as contradições e ambigüidades mesmas do tema a partir do contraste entre o legado cultural da interdição à imaginação poética como produção de realidades e sua recuperação para a linguagem operante promovida pelo encontro entre as filosofias de Gaston Bachelard, Merleau-Ponty e Paul Ricoeur. A dificuldade maior a enfrentar, adverte Dobránszky (1992, p.25), está nas relações entre arte e realidade – *semelhança* – e entre arte e criação – *diferença* – não serem passíveis de uma solução definitiva ou resposta tranquilizadora.

Assim, não trato de propor apaziguadoras soluções metodológicas ou metafóricas para a relação entre arte e infância, mas de contribuir para *inflamar* o problema ao reclamar do silêncio em torno da questão posta pelo debate sobre infância e imaginação poética e, assim, forjar uma escuta que permita constatar a ausência da discussão sobre modos de conceber seu tratamento pela educação e pela

arte. O silêncio em torno da interrogação sobre a subordinação das narrativas icônicas na infância à aparência (semelhança) e à idéia (palavra que a revela) não ocorre por acaso. Nas palavras de Bárcena (2003, p.188), tanto os discursos pedagógicos quanto as palavras transmitidas nas instituições educacionais priorizam a imaterialidade da mente “o a un espíritu que hay que formar, pasando por encima de los cuerpos, aunque lo primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación”.

O que os discursos pedagógicos minimizam na educação é o poder de as crianças aprenderem aquilo que não compreendem ainda através da experiência mundana que as faz admirar-se ou estranhar o inesperado que advém de uma perplexidade, de um conflito ou de uma tensão diante do desconhecido. O que a palavra pedagógica não alcança é a experiência de formação do corpo operante e atual convocado pelas consistências e resistências do mundo: corpo transformador, simultaneamente biológico e fenomenológico, em seu poder de aprender a *fazer fazendo-se* na interlocução lúdica com as diferentes materialidades oferecidas ao *agir* para comungar sentidos e participar do mundo através de narrativas que significam o particular e o coletivo.

O desencanto com a mundanidade e com a dimensão da vida compartilhada emerge da desconfiança racional a tudo que excede e fascina o olhar atentamente distraído das crianças. Ameaça que encontra na educação o lugar privilegiado do controle a tudo que *en-canta* e *en-feitiça* o olhar atento. A desconfiança educacional dos poderes errantes da imaginação, como desconfiança dos poderes do poético e do ficcional, exige a educação do olhar analítico para aprender a decompor o mundo em fragmentos até engendrar um ver sem visão, que aprende a palavra cega, que ensina a sobrepor a quietude da mente (“eu penso”) à inquietude do movimento dos corpos (“eu posso”).

A opção escolar por uma realidade insípida, inodora e incolor emerge justamente do violento controle à educação do olhar atento que se distrai *admirado* com a variedade de consistências e resistências que o mundo oferece ao corpo operante. A educação, ao privilegiar a aprendizagem da visão atenta, foi plasmando uma concepção escolar de infância como momento espontâneo de imaginação

“desenfreada”, liberta das amarras do corpo e do mundo, sustentada pela crença em uma criatividade subjetiva e solitária enquanto ato *ex-nihilo* de “liberar emoções” e criar “novidades”.

A natural naturalização dos termos imaginação e arte como as “loucas da casa” em seu poder de “tirar de dentro” e “colocar para fora” sensações, sentimentos e emoções, sustenta uma lógica escolar que engendra o paradoxo – já destacado por Duborgel (s/d, p.256 a 258) – do elogio à espontaneidade infantil, da expectativa adulta pela criança “imaginativa-criativa”, da valoração da fantasia e dos jogos de faz-de-conta nas brincadeiras na contundente simultaneidade das restrições impostas pelas práticas preocupadas em pedagogizar a realidade, em purificar o verdadeiro do falso, em controlar os perigos da ficção e da fabulação desde a primeira infância.

A educação, paralisada em torno de concepções de artes plásticas enraizadas na “obra de belas-artes” e de imagem como “*decalque da realidade*”, permite naturalizar uma concepção educativa de arte enraizada na hegemonia da palavra e da nomeação, na pureza da semelhança e da identificação, enfim, do processo analítico das imagens. Não por acaso vamos, cada vez mais, observando a submissão do corpo operante e atual *no* mundo à hierarquização da palavra ou da imagem que descreve e explica o mundo já que o que importa é contemplar e identificar através de descrições e explicações para, no fundo do fundo, encontrar a “ilusão de uma verdade”.

Nesse processo, o ficcional, como dimensão do agir, é desconsiderado como um saber fazer – *fingere* – no qual aprendemos a plasticidade nos modos de existir e produzir a existência com outros. Cabe destacar, com Larossa (1996, p.17), que a imaginação se vincula ao poder produtivo das linguagens: “*recuérdese que fictio viene de facere, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el language, produce realidad, la incrementa y la transforma*”. É do pensamento aventurar-se – correr riscos – pelo artesanato das linguagens, nunca puro nem isolado de sua presença temporal no mundo. Como nos lembra Serrres, (2001, p. 354), “quando a linguagem se transforma, tudo se transforma”, ou seja, a cada nova palavra ou imagem por nós conquistada amplia nossa visão das coisas.

Nesse sentido, Bachelard (1994, p.44) pode afirmar que o modo como se imagina é mais instrutivo – ou formativo – do que aquilo que se imagina, não para

acumular conhecimentos, mas para que possamos aprender outros modos de plasmar ficções que permitam ultrapassar a contingência dada pelo lugar e tempo de nascimento. Como diz Pascal Quignard (apud Bárcena, 2003, p.13), “não conheço nada mais depreciável que um homem que não pode escapar do lugar de nascimento e desligar-se dos laços que lhe foram impostos pelo terror obediente, familiar, social, impessoal e mudo dos primeiros anos”. Aqui, talvez, a questão mais inquietante a mim lançada pelas crianças: as ações educativas desencantadas pela crença pedagógica de primeiro aprender a ouvir e olhar atentamente para depois sentir e “ter idéias espontâneas” como modo de pedagogizar o sensível e simplificar o inteligível, seriedade e tédio que fazem a educação na infância confluir como momento de aprender a estancar o vivido até uma realidade imóvel e imutável: um realismo *absurdo* ao turbilhão da vida que reduz o real à relação de identidade-reflexo entre imagem, palavra e mundo.

O problema da imaginação poética

A imagem plástica, na sensualidade de seus modos de aparecer, sempre exigiu muita imaginação das teorias constituídas na esfera da linguagem para tentar desvendar sua trama e impor um limite discursivo ao que parece não ter um. Ricoeur (1986) sugere que, diante das “ruínas” expostas em torno dos estudos sobre a imaginação, não há como desviar do enfrentamento a uma série de obstáculos clássicos, paradoxos e fracassos que, talvez, expliquem o relativo desinteresse pelo problema tanto na filosofia como na pedagogia. Já para Bachelard (1990, p.28), não há poder psíquico mais confusamente definido na psicologia clássica do que a imaginação, pois é tanto subjugada a não se sabe qual passado de percepções mortas quanto vinculada ao poder de criar as imagens mais fantásticas e extraordinárias que um espírito engenhoso é capaz de criar no desenrolar de uma vida.

A constatação de que as teorias da imaginação, recebidas da tradição filosófica, não contribuem para elucidar a equivocidade radical de situar o espaço de variação das teorias a partir de dois eixos de oposição: do lado do objeto, o eixo da presença e da ausência; do lado do sujeito, o eixo da consciência fascinada e da

consciência crítica, conduz Ricoeur (1986) a interrogar o que há de comum entre a ausência e a crença ilusória, entre o nada da presença e a pseudo-presença. Bachelard responderia que a imagem e a imaginação poética atraem paradoxos tanto em suas abordagens objetivas quanto subjetivas, pois são justamente os paradoxos entre “o dentro” e “o fora” que nutrem e particularizam o estatuto da imagem poética: sua *ambivalência*.

O encontro entre as fenomenologias de Bachelard, Merleau-Ponty e Ricoeur permite a ultrapassagem da clássica clivagem entre sujeito e objeto ao contornarem os obstáculos tanto da psicologização da imagem quanto da soberania da razão para reabilitar aquilo que havia desaparecido do horizonte do pensamento: a poesia, a pintura e a literatura. A reabilitação advém da concepção de arte como conduta poética instauradora: é ato no mundo, e não discurso sobre o mundo. O poético, ao configurar a comunhão entre corpo e mundo, dá expressão a um *pertencimento não pertencente*. A *terceira margem* do rio: estar entre o ser e o não ser. A ambivalência, a *ambigüidade* habita o pensamento poético: mais que idéias, o poeta, assim como o pintor e o filósofo, propõe *matrizes de idéias*. É na dimensão poética que suas fenomenologias da imagem, do corpo e da ação vão buscar o dinamismo que impede a imagem de encerrar-se em algum lugar remoto da mente, de deixar-se confinar em um sentido que a reduziria ao estado de signo e a mumificaria.

A conduta poética, na sua especificidade operativa de projetar e desencadear ações torna-se fonte insubstituível de *fazer* o estado poético emergir em diferentes linguagens: poesia, pintura, escultura, dança, desenho, cinema, música. O ato poético, como acontecimento no mundo, expõe e explicita o vínculo entre corpo e realização: um corpo que se arremessa às provocações da materialidade². O corpo pensa e faz, e o fazer sobre as matérias imanta o pensamento suspendendo a oposição entre corpo e mundo, ambos integrados na complexidade de um pensamento que comporta a incompletude e a incerteza na multidimensionalidade do real.

² Em Bachelard, o poder criador da imaginação é sua adesão a uma materialidade. Criamos em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer. Bachelard utiliza o termo materialidade para abranger não somente alguma substância, mas tudo o que está sendo formado e transformado pelo humano.

O corpo vive um fazer, converte o vivido e o padecido em ritmo, cor, forma, para transfigurá-los em outra coisa: *imagem*: “o fato de serem imagens, e o estranho poder de suscitarem no ouvinte ou espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte” (PAZ, 1982, p.27). A pedra, a cor, o som, a palavra deixam de ser pedra, cor, som, palavra, para encarnarem algo que os transcende e ultrapassa porque não podem ser ditos. A conduta poética só pode nos *mostrar*, e não explicar: o ato poético não descreve o vivido, coloca-o diante de nós. Apresenta-nos a experiência ao inaugurar diferentes modos de presença.

As realizações da imaginação podem ser transfigurações do real através da projeção e criação de linguagens, fazendo-o um presente, uma presença, uma atualidade onde reina a ubiqüidade advinda da potência de o mundo imaginar-se em nós através de nossas ficções. É porque as imagens anunciam muito mais que enunciam que podemos extrair virtualidades semânticas através da imagem poética. Realidades podem ser evidenciadas quando o ato poético é capaz de penetrar no caráter enigmático do oculto, na obscuridade que faz parte da existência e que, sem *fazer aparecer*, não poderiam ser apreendidas.

Do estudo dedicado à imagem da imaginação, a partir da interlocução do pensamento de Gaston Bachelard (1884-1962) com Merleau-Ponty (1908-1961) e a teoria semântica da imaginação de Paul Ricoeur (1913-2005), extraio a reabilitação, nos processos imaginativos, da dinâmica do corpo presente no mundo. A imagem provoca um “onirismo ativo”: sonhos de ação precisa que Bachelard designa como *devaneios da vontade* ou *devaneios operantes*, aqueles que preparam e sustentam a coragem de realizar obras, que engajam o corpo no pensamento ao ativar imagens no ritmo do enfrentamento com o mundo e não na experiência contemplativa de visualizar aparências primeiras. É no coração do sensível, que integra subjetividade e objetividade, que podemos apreender o invisível contido ou oculto no visível, que podemos fazer emergir imagens latentes portadoras de outros pensamentos. Essa integração só é possível se acarretar atos coordenados, atos produtivos, ou seja, se promover o esforço no corpo *contra* o mundo resistente que nos impulsiona a ir até as coisas, ou seja, quando temos algo a fazer. A fenomenologia bachelardiana convida à desintelectualizar a experiência de estar no mundo para explorar e penetrar suas

profundezas em direção à aventura que conduz a desobjetivá-lo a partir do agir transformativo sobre as resistências de si e das coisas.

Bachelard (1991, p.11) contribui para desencadear outro modo de abordar a imaginação ao negá-la como “dinâmica desordenada”, pois encontra toda a sua força quando coloca o corpo em ação a partir de devaneios operantes que tonificam uma vontade de realizar-se em linguagens. Contra toda a tradição ocular ocidental, Bachelard (1989, p.125-126) vai afirmar que a imagem poética não tem seu princípio nem sua força no elemento visual, pois exige uma *presença* mais próxima, mais envolvente, exige imagens *diretas* da matéria: “a vista lhes dá nome, mas a mão as conhece” (Id.ibid., p.2).

Portanto, em Bachelard, a imaginação não é abandono à fantasias irrestritas e incontrolláveis, mas encontra sua possibilidade de coerência no plano mesmo das imagens extraídas da dinâmica do corpo envolvido no mundo, ou seja, “escutando as grandes lições cinestésicas dos nossos órgãos” (1989, p.126). A imaginação criadora ou material não forma imagens da realidade, mas imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade (idem, p.18) em seu poder de deformar as imagens fornecidas pela percepção (1990, p.1). Diante de uma imagem *direta* – aquela que dinamiza ou adere corpo-alma e mundo – nos admiramos. Propõe, então, inverter ou substituir diante do mundo a percepção pela admiração para receber os valores daquilo que se percebe (1988, p.113), pois é essa capacidade de ultrapassar o percebido que faz a imaginação reencontrar e prolongar as forças que estão no mundo.

A imagem não está distanciada pela neutralidade objetiva, mas é imediatamente correlata com a tonalidade do sujeito. Essa *co-ação* entre objetivo e subjetivo permite precisamente reforçar o caráter operatório da imaginação material, porque o sentido não é somente o que compreendemos, mas também aquilo que realizamos e em que acreditamos. Nessa perspectiva, em Bachelard (1991a, p.81), “a imaginação está sempre em ato”, não se satisfaz com a contemplação de imagens superficiais. Esse ato o filósofo estuda no campo da linguagem poética que aumenta a consciência de falar. Mas é no devaneio poético que o ato se narra em seu ímpeto de devir humano.

A fenomenologia bachelardiana da formação das imagens na leitura poética promove a abertura para o estudo da imaginação – a partir do ponto de vista da imaginação material – em seu poder de metamorfosear imagens que engendram o acontecimento da linguagem. Porque a imaginação material nos “envolve” dinamicamente – é vontade em ato – Bachelard (1991a, p.44) remete ao pensamento de Merleau-Ponty para destacá-la como “forma de vontade corporal” que, ao privilegiar vontades musculares, estrutura nosso ser íntimo. Portanto, sob sugestão mesmo de Bachelard, esse estudo vai buscar em Merleau-Ponty, mais especificamente em suas últimas obras, uma interlocução que contribua para pensar a especificidade da relação entre corpo e visão a partir da pintura.

Merleau-Ponty permite o estudo do devaneio operante a partir da especificidade da pintura, já que Bachelard concentra todas suas energias nos textos literários. Em sua aproximação à concepção bachelardiana de corpo como linguagem e adesão ao mundo, rompe com a clássica descrição da percepção das imagens pictóricas como “representação” objetiva de um mundo dado à consciência subjetiva daquele que pinta. Há uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “penso”, mas ao “posso”, que diz respeito ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, isto é, *agindo* ou – aqui – *pintando, desenhando, modelando e construindo*.

Em Merleau-Ponty (1991, p.79), “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer”. Meu corpo pode significar para além de sua existência, ou seja, pode começar, anunciar ou recomeçar e implantar um sentido naquilo que não tinha. Nessa perspectiva, as imagens e as palavras portam impressões e traços que são menos reflexos que alcancem à superfície de uma profundidade, de tal modo que minhas palavras – gestos, traços e cores – “surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento” (idem, p. 94). Merleau-Ponty, ao afirmar que o corpo realiza uma reflexão enquanto sensível exemplar que se sente sentindo, torna caduca a oposição entre subjetividade e objetividade e acolhe o pensamento de Bachelard (1988, p.178) quando este diz: “tudo o que eu olho olha para mim”. Em Merleau-Ponty (2004, p.19), todo o

problema da imaginação é sua quase-presença e a visibilidade iminente que a duplicidade do sentir permite compreender.

Tanto Bachelard quanto Merleau-Ponty, ao afirmarem a dinâmica da imaginação como realização linguageira de um corpo que opera no mundo, retirando-a de seu clássico reduto “mental” de mero vestígio da percepção visual, apontam ou preparam para aquilo que Ricoeur (1986, p.249) afirma a partir de sua filosofia da ação: “a imaginação tem uma função projetiva que pertence ao dinamismo mesmo do agir”. Dinamismo prático que se dá através de nossas ficções ou utopias. Se Merleau-Ponty contribui para elevar o devaneio operante ao “posso” como condição do corpo linguageiro no mundo, é Ricoeur (1986, p.250) quem o reclama como substrato para afirmar que é na imaginação que ensaio meu poder de fazer, que tomo a medida do “posso”, pois para Ricoeur, não há como alcançar ou tomar posse de meu poder senão através das variações imaginativas que o mediatizam. Aqui, a imaginação emerge como função geral do devir prático através das realizações ficcionais, ultrapassando obstáculos postos aos estudos da imagem e da imaginação criadora quando realizados no plano individual ou no plano teórico.

De qualquer modo, tanto Merleau-Ponty quanto Ricoeur reafirmam – cada um a seu modo – aquilo que Bachelard (1989, p.2) já havia anunciado: a imaginação é sempre *em ato* como “produto direto do coração, da alma, do ser tomado em sua atualidade”. Assim, o passado não é relevante, o que conta é sua atualização. Em Bachelard (1988, p.14), a imaginação – ou nossos devaneios – faz-nos “criar aquilo que vemos” e, portanto, a imagem vai ao real, e não parte dele. Significa que é das nossas ficções, nossas fabulações, que extraímos nossas configurações de mundo, nosso “real”. É o que Ricoeur (1986, p.244) afirma a partir do laço que estabelece entre a *repercussão* bachelardiana e o *posso* merleaupontiano (além do esquematismo de Kant): “o poeta é este artesão da linguagem que engendra e configura imagens pelo único meio da linguagem”. As imagens não se reduzem a modos de desenvolvimento aleatório, mas convocam o pensamento a decifrá-las em outra linguagem.

A maioria das contribuições que vêm redimensionando o campo de estudo das imagens têm resultado de *misturas* e/ou interlocuções (WUNENBURGER, 2001,

p.61), pois é muito difícil deter-se em apenas uma ou outra teoria, ou campo de análise, para adentrar no estudo da imaginação da imagem plástica. A imaginação exige uma abordagem sempre aberta. Não há como impor o almejado limite. Bachelard mesmo nos adverte para os perigos de nos fixarmos em hábitos de pensamento ao mostrar, através de um percurso *reformador*, plasmado em obra dedicada tanto à ciência quanto à poesia, que um espírito se dinamiza dizendo *não* a pensamentos anteriores. Com ele, é impossível deter ou estancar interrogações em um lugar teórico, num único modo de *atacar* um problema.

Da interlocução entre Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty e Paul Ricoeur extraio a imaginação como ato alimentado pelo corpo operante no instante da ação no mundo (RICHTER, 2005). Nesta perspectiva, a imaginação não se encerra na “mente”, mas se espalha pelos gestos e se realiza enquanto atualização de virtualidades do corpo interrogado pelas coisas que exigem nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o movimento *intensivo* do ato de aprender a estar em linguagens, provocação que exige a decisão de começar algo no mundo.

A marca da infância: quando o fazer é fingir

Destacar a relevância das aprendizagens que emergem do encontro educacional entre arte e infância, aqui na especificidade do ato de desenhar, pintar, modelar e construir objetos, é destacar a dimensão formativa do ato de aprender a transfigurar a existência no instante de plasmar em traços, manchas e volumes valorações da convivência. Implica aprender a temporalizar o vivido para colocar-se em movimento, projetar-se no mundo. Aqui, a experiência advém do encantamento de um corpo – de uma alegria fascinada – diante das primeiras admirações com a plasticidade das coisas mundanas que convocam o corpo infantil a “mexer-se” e lançar-se para encená-lo porque pode recontar o extraído dessa experiência de comunhão com o mundo. Bachelard (1989, p. 18) sustenta que “com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro”.

Imagens desenhadas ou pintadas, modeladas ou construídas modificam nossa relação com as coisas, com o mundo, com o corpo. A atitude laboriosa que envolve o ato de desenhar, pintar e modelar, assim como construir objetos, não é apenas um passatempo que promove a evasão do real a partir da livre imaginação, tampouco se reduz a um meio para "adquirir" conhecimentos. Implica uma experiência de aprendizagem no sentido que Bachelard lhe dá: um trabalho simultâneo sobre o mundo e sobre si onde ambos *transformam-se*, portanto no sentido de *formação*. Assim, diz respeito àquilo que nos faz ser o que somos ou, ainda nos termos de Bachelard, àquilo que então nos tornamos a partir de nossos devaneios, do modo como imaginamos e plasmamos narrativas para tornar inteligível a convivência, o existir junto. Com Bárcena (2003), podemos afirmar que se trata, como a palavra, de uma incisão no mundo já interpretado que, ao agir como se não houvesse já um sentido assinalado, inventa-o. Esta aprendizagem é criação de sentido que altera os sentidos já dados: rompe o sentido estabelecido, fendendo-o.

Crianças gostam provocar o mundo rebatizando-o. Estão em constante comunhão de perigos. Trata-se daquilo que Merleau-Ponty (1991, p.79) observou ao afirmar que "as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer". Meu corpo pode significar para além de sua existência, ou seja, pode começar, anunciar ou recomeçar e, assim, inscrever um sentido naquilo que não tinha. Nessa perspectiva, as imagens e as palavras portam impressões e traços que são menos reflexos do real que alcance à superfície de uma profundidade, de tal modo que minhas palavras - gestos, traços e manchas - "surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento" (idem, p.94).

Contra o senso pedagógico, não é o verbo que mobiliza ações e transformações na infância. É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam a materialidade do mundo para daí extrair um *e-movere*: a interrogação, o espanto, a admiração. Onde há espanto e admiração há um corpo transfigurador que abole molduras estabelecidas por conhecimentos prévios. Um corpo *estesiado*, um corpo *em movimento*, um corpo que tem que aprender a tomar posse da experiência temporal através do movimento de *tornar-se* operador *fabuloso de linguagens*: lançar

uma voz, iniciar um gesto, deixar um traço, uma marca, inscrever-se no curso das coisas.

Nesse processo de configuração temporal, não basta explorar, manipular, falar sobre, há que refazer, recontar os próprios movimentos. As primeiras narrativas icônicas emergem, então, com a força inaugural da imediaticidade do gesto que faz aparecer traços e manchas sempre inacabados. Cada marca contém a gestação de outra, o germe de outra marca, engendrando um encadeamento.

O traço, a mancha e o volume, anteriores à palavra e às invenções socialmente constituídas, é gesto que escava sentidos sob a materialidade da marca plástica. A repetição do traço e da mancha vincula-se a valores rítmicos onde a linha e a mancha são vetores, direções, intervalos. Um espaço plasmado a partir de mudanças de direção que acontecem durante o percurso do gesto sobre o suporte. O gesto enlaça o movimento em seu futuro, o significado do gesto, da figuração que há de aparecer: o futuro do gesto mesmo. O gesto plástico é movimento auto-analítico, autocrítico: vamos fazendo e vamos avaliando. É ato de presença, de fazer-se real: viver que remete ao futuro, constante reformulação de suas próprias intenções. Por isso, os traços e as manchas mostram-se sempre atuais em suas repetições.

A pintura, o desenho, a modelagem, a construção, como ações transfigurativas, permitem a simultaneidade íntima, imediata com as coisas e os seres, não desde o exterior como descrição ou duplicidade, mas desde a aderência às coisas a partir de movimentos intensos que permitem viver gestos e ritmos para transpor o mundo, projetá-lo e renová-lo. O olho, seduzido pela mão, dirige-se ao mundo para escolher, por uma vontade visual, no capricho de um instante, um detalhe a ser amplificado. O desenho, a pintura, a modelagem permitem habitar as coisas pela posse das suas imagens. Os devaneios *possessivos* nos permitem adentrar na imensidão profunda das coisas e, nesse movimento, adentrar em nós mesmos pela inserção no mundo que tal abertura promove. Já não se trata de uma curiosidade contemplativa e passiva, mas de uma curiosidade agressiva porque inspetora, investigativa, provocando naquela criança curiosa, que penetra na profundidade das coisas, a constituição em si mesma de planos diferenciados de profundidade que a

conduz ao extremo da sensibilidade, aquela que promove a fusão entre corpo e mundo.

Assim, recuperar a linguagem das qualidades que emergem da relação íntima com as coisas no mundo supõe antes compreender que um objeto presta testemunho de si mesmo na imagem que oferece e sua profundidade está nas complexidades dessa imagem. É o que diz Merleau-Ponty (2002, p.186), quando destaca que o desenho e/ou pintura da criança, assim como do adulto, não pretende mostrar um sinal de identificação “objetivo” do que vê para comunicar-se com quem o olhará, pois “sua finalidade é marcar no papel um traço” de sua relação com as coisas. Aqui, não é o olhar que domina, mas aquilo que despertou em seu corpo e o instalou no mundo, aquilo que fez vibrar seu olhar e virtualmente seu tato, seus ouvidos, seu sentimento do acaso. Trata-se, antes, de dar testemunho, e não mais de fornecer informações.

Para Michaux (2003, p.193-196), isto que a figuração apresenta – dá a ver – não são idéias, sentimentos, intenções, procedimentos intelectuais ou mistérios profundos, mas muito simplesmente a presença daquele que a produziu. Ela apresenta esta singularidade em um sentido muito simples e elementar³: *ela a assinala, a marca*. Para o autor, a consideração das funções superiores das *belas-artes* nos fez esquecer que o que caracteriza artistas, artesãos, criadores, que se chame como quiserem – antes de tudo (antes de criatividade, mensagem, virtuosidade, obras-primas, significação espiritual, histórica, sociológica, todas importantes) é seu poder de assinalarem e marcarem sua existência, deixando impressões no mundo.

Para Cattani (2003, p.80-81) o pensamento próprio às imagens é o pensamento que se estrutura deslocando-se: *translato*. Assim, lugar é inseparável da idéia mesma de figura⁴ e pode ser, então, compreendido como lugar de abertura à cristalização de outros lugares, pontos tópicos de cruzamentos de sentidos: sua gênese *poiética*. A

³ O sentido dos termos *simples* e *elementar* se refere àquilo que não pode ser substituído: uma singularidade não trocável, insubstituível. Deleuze (1988, p.22) cita Servien para distinguir duas linguagens: “a linguagem das ciências, dominada pelo símbolo da igualdade, onde cada termo pode ser substituído por outros, e a linguagem lírica, em que cada termo, insubstituível, só pode ser repetido”.

⁴ Cattani (2003, p. 79 e 81), destaca os termos lugar e figura em seu sentido etimológico. O termo *lugar* vem do latim *locus*, que, por sua vez vem do grego, *topos* (do qual se origina *utopia*) e significa área de limites definidos ou indefinidos, local, posição, ponto tópico. O termo *figura* diz respeito à configuração, formatação e se origina de *figo*, que significa formatar, modelar o barro com as mãos, fazer. Significa também *fingir*.

figura é o que personifica um tema, conta uma história, engendra um papel específico para a relação espacial que contém o sentido ou a narrativa.

O espaço, então, é ocupado por acontecimentos, e não apenas por coisas formadas ou percebidas. É antes um espaço de afetos e valorações que de propriedades observáveis. O espaço é ocupado por intensidades rítmicas, qualidades tácteis e sonoras, forças e ruídos, intervalos e silêncios. Um mapa esquadrinhando percursos onde a criança não está “diante” dele, tampouco está “dentro”: ela está nele, misturada ao devir do acontecimento plástico. Acontecimento que não é mero passatempo estético, mas um modo discursivo de apresentar sentidos no qual a argumentação conceitual manifesta seus limites, seus impasses, suas aporias. As narrativas icônicas nos colocam diante de seu sentido, nos fazem vivê-las, têm o poder de nos impregnar porque somente podem ser tomadas pela realização plasmada como ação e valoração enquanto abertura da razão ao que a ultrapassa.

Para Ricoeur (1986, p. 27), a ficção tem o poder de “refazer” a realidade, mais precisamente, o plano da ficção narrativa, cuja ação se desenvolve na contraposição da univocidade e da identidade ao apresentar uma equivocidade e uma ambigüidade que abre um espaço, não de argumentos, mas de planos discursivos de sentidos através de uma sintaxe e uma semântica de imagens – enquanto narrativa icônica – que superam os limites da razão.

Uma narrativa é sempre um convite a participar: venha comigo fazer parte desta trama que suspende o tempo – para refazer mundos, dos fragmentos de tempo retomá-lo e revivê-lo de outro modo. Como diz Larrosa (1995, p. 193),

[...] qué podemos hacer cada uno de nosotros sino transformar nuestra inquietud en una historia? Y, para essa transformación, para esse alivio ¿acaso contamos con otra cosa que con los restos desordenados de las historias recibidas?

As narrativas efetuam um modo de transfiguração no qual isso que se situa fora do tempo penetra no tempo. Recontar uma história é, portanto, também temporalizar o inteligível.

O que os primeiros movimentos do corpo, os primeiros traços e manchas, lançados e plasmados pelos primeiros gestos das crianças sobre o mundo nos fazem ou nos forçam a constatar é o complexo processo de formação do ato de aprender a

desvendar os segredos das linguagens a partir de pequenos detalhes que remetem a uma sensibilidade extrema para significações íntimas das coisas insignificantes; a valoração infantil do detalhe que impele, mobiliza, impulsiona, o ato de aprender a inaugurar sentidos ao aprender a operar linguagens que permitam experienciar/interpretar o real, seja naquilo que manifesta seja naquilo que oculta.

Na especificidade da linguagem plástica, a figuração⁵ temporalizada pelo ritmo do corpo emerge como valoração da experiência no instante realizador da mão que traça e tinga superfícies, modela a massa, na emergência da fala e da fabulação que acompanham a repetição dos gestos e das marcas quando, nas palavras de Bachelard (1989, p.200), “imitando se inventa. Acreditamos seguir o real e o traduzimos humanamente”. Aqui, o “imitar” é ritmar o gesto, e não representação ou cópia do real. Ritmar o gesto do corpo implica uma experiência que envolve a fusão de dois sentidos do processo de produzir figurações: o do gesto na materialidade e o da marca nela configurada, cicatrizada na superfície do suporte pela ação do corpo que a fez aparecer.

Estudar o movimento das imagens, no instante em que as crianças estão fazendo, figurando, permite compreender a figuração em e por suas metamorfoses. Então as marcas – traços e manchas – se enlaçam e se perdem, se elevam, apresentam o realismo do ficcional. Para Rancière (2005, p.58), “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” e é apenas nessa referência produtora da ficção que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada. Trata-se daquilo que Merleau-Ponty (1999, p.238) destaca quando afirma que a linguagem “não é um certo estoque de palavras, é uma certa maneira de utilizá-lo”. Do mesmo, podemos afirmar que a linguagem plástica não é um certo repertório de gestos ou imagens, mas um certo modo de utilizá-lo e figurá-lo – *o poético* –, pois a figuração não traduz, naquele que figura, um pensamento já feito, mas *o consuma*.

O que as crianças mostram à educação, em seu poder de realizar a passagem da desordem interna (espanto, maravilhamento, perplexidade) à execução de algo (traços, manchas, figuras, objetos, palavras), é que o corpo age, opera no mundo,

⁵ Compartilho com Teixeira Coelho (2000, p.188) que “figuração não significa, necessariamente, figurativo, presença da figura humana e das coisas reconhecíveis ‘tais como são’. Figura é aquilo que, além de deixar ver alguma coisa, não precisa ser vista para conseguir veicular algo que o espectador pode ver. [...] Há transporte de uma dimensão para outra [material, imaterial; visível, invisível]. Como numa tela de Francis Bacon, vejo o que está ali e vejo o que não é visível e, no entanto, *está ali*”.

transfigura a realidade, para torná-lo inteligível. Para Valéry (1999, p.192), nessa passagem do *estado poético* ao *ato* de decidir iniciar uma ação, a desordem é a condição de sua fecundidade: “ela contém a promessa, já que essa fecundidade depende mais do inesperado que do esperado, e mais do que ignoramos, e porque ignoramos, que daquilo que sabemos”. Como diz Arendt (2004, p.191), “o fato de que o homem é capaz de *agir* significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável”. Em Ricoeur (1986, p.297), a iniciativa ou a experiência de começar, ou seja, a experiência de dar às coisas um outro curso ou um curso novo, é das mais pregnantas porque diz respeito ao *fazer* e não ao *ver*.

A arte seria incompreensível se não des-arranjasse e não re-arranjasse nossa relação ao real. É da dimensão ficcional da arte entrar necessariamente em colisão com as coisas para emprestar-lhes uma outra existência ao tencionar o sensual e o intelectual, provocando o corpo a agir para comungar sentidos e participar do mundo. A ficção emerge, então, como fonte de inteligibilidade da experiência coletiva ao fender conceitos, forjar imagens e palavras, reinstalar questões. Ricoeur (1986, p.27) designa como mecanismo desta operação transfigurante da ficção, em seu poder de refazer a realidade, de imaginação produtora.

Aqui, a imaginação não é dinâmica desordenada, pelo contrário, é dinâmica projetiva que encontra toda sua força ou energia transfigurativa quando coloca o corpo em ação. Para Ricoeur (1986, p.249-250), é pela imaginação que ensaio meu poder de fazer, que tomo a medida do “eu posso”. Poder agir para pensar e sentir como você, é poder imaginar isto que eu pensaria e sentiria se estivesse em seu lugar. Este o poder da imaginação produtora: expandir nossa capacidade de sermos afetados pelos outros na medida em que somos capazes de ser assim afetados. É através dessa “imaginação antecipadora do agir que ‘ensaio’ diversos cursos eventuais da ação e que ‘jogo’, no sentido preciso da palavra, com os possíveis práticos” (Op.cit.).

Para Fink (1966, p. 230), se na seriedade das ocupações diárias sabemos muito bem separar o real da simples aparência, o tangível do imaginário, distinguindo isto que é claro e digno de confiança daquilo que é problemático e conjectural, é no jogo

que misturamos sem dificuldade o real e a *aparência*: “temos um prazer enigmático à aparência que nos garante às vezes uma verdade muito maior que as coisas massivamente reais do mundo em torno de todos os dias”. Nesse sentido, o fenomenólogo alemão afirma que o jogo, enquanto abertura da existência humana ao mundo, é capaz de nos impregnar de uma alegria de viver elementar, ou seja, de uma alegria que é mais que o prazer que dão as coisas divertidas, úteis e agradáveis, e, por ser uma alegria de transbordamento da vida, promove o necessário intervalo temporário de nossas ações que nos permite viver o prazer do entrelaçamento entre real e ficcional promovido pelo jogo. Esse entrelaçamento é uma relação vital do corpo *com* o mundo.

Trata-se de destacar a complexidade do momento lúcido e lúdico de conflagrar visões no ato mesmo de aprender a instaurar e transfigurar gestos, ritmos, cores e traços com outros como ato *poético* de tecer visibilidades na urdidura do real e do ficcional. E, cabe repetir, as crianças já manobram distinções que colocam ao pensamento uma problemática das mais difíceis quando enfrentam em seus jogos as ambigüidades entre o tangível e o intangível como modo de compartilhar visibilidades através da alegria de produzir ações que dão sentido ao estar junto no mundo.

Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finigo*, que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é *fingere* e *fingere* é fazer. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar estruturas inteligíveis. O ficcional não tem contas a prestar quanto à “verdade” daquilo que diz ou mostra, porque, em seu princípio, não é imagens ou enunciados, mas coordenações entre atos que fazem efeito no real ao definirem regimes de intensidade sensível em sua capacidade de abrir e desenvolver outras dimensões de realidade. Quando realidade e ficção fundem-se, não há como retroceder. Nesse sentido, o mundo pode ser abordado/nomeado de outro modo, pode ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado, re-arranjado.

Aqui, mundo e realidade não são prévios nem imutáveis, mas em movimento de tornarem-se conosco: um mundo-realidade que está *sendo*, um mundo-realidade que não é, mas que está por realizar-se, um mundo-realidade que nunca estará

plenamente realizado porque ele é comum e tem de ser imaginado *junto*, isto é, ludicamente *partilhado*: “um mundo lúdico não pode jamais subsistir unicamente por ele mesmo, ele depende sempre da realidade ordinária dos jogadores e dos jogos” (FINK, 1966, p.109).

Nesse sentido, o momento lúdico não é uma dissimulação, mas uma compreensão partilhada, pois tanto aquele que joga quanto o espectador compreendem a diferença entre a existência e os papéis assumidos no jogo. Porque o mundo é simultaneamente familiar e estranho em seu poder de embaralhar nossa existência com suas distâncias incalculáveis e, ao mesmo tempo, é o que nos há de mais próximo e mais íntimo, podemos compreender que o jogo não é tanto um ato por meio do qual nos colocamos em comunicação, mas pelo qual estabelecemos com outros uma diferença que traduz e plasma outros modos de ser e de relacionarmos-nos com aquilo que nos cerca e que é tão real quanto nós: uma *dramatização* ou *encenação* que é aqui sem, entretanto ser aqui, que é agora sem, portanto ser agora. A textura da realidade persiste enquanto temporariamente as coisas aparecem e desaparecem, nascem e morrem. O ritmo e o sentimento da vida é compartilhado por todos: o sentido coletivamente compreendido cristaliza-se em imagens (FINK, 1966, p.141). Aqui a compreensão não é da ordem do *lógos*, mas do *rítmico*.

Tomados no instante, não somos senão uma seqüência de ritmos, uma série ordenada de recomeços. Bachelard (1963), seguindo as lições de Pierre Janet, aponta que é somente por uma reconstituição racional que podemos “costurar” acontecimentos esparsos na memória e configurar uma aparência de continuidade. É o que confere ao tempo sua aparência de continuidade é a repetição. Da repetição emerge a uniformidade: o ritmo é fundamentalmente a continuidade do descontínuo: “para fingir bem, é necessário precisamente dar uma impressão de continuidade ao que é essencialmente descontínuo. É necessário aumentar a densidade e a regularidade do tecido temporal ou consolidar esse tecido” (BACHELARD, 1963, p.103). Porque o tempo tem várias dimensões, o tempo em Bachelard (1963) tem espessura: só aparece como contínuo devido à superposição de muitos tempos independentes. Nessa perspectiva temporal bachelardiana, o tempo é necessariamente lacunar. As lacunas são fundamentais, pois quanto mais o

pensamento “é lacunar, mais ele é claro; quanto mais breves suas ordens, mais poderosas”. O fingimento cumpre aqui papel de consolidar diferentes condutas, pois é superposição temporal.

Quando o fazer é fingir, o fazer poetiza o vivido, pois projeta modos de conviver. A educação poderia, então, assumir o sentido que Bachelard lhe conferiu: um processo de contínua retificação de pensamentos anteriores através de *um fazer* transformativo sobre si que nada mais é que redescrições – narrativas de nós e do mundo por nós mesmos. A educação como campo capaz de conduzir e preparar aprendizagens que permitam – enquanto processo sem limites – nos redescrever, nos narrar como modo de nos recriarmos e/ou reinventarmos indefinidamente porque, como diz Bachelard – embora diverso, sábio ou poeta, o humano não é dado, “*torna-se*”. Para Ricoeur, nossa existência não pode ser separada do modo como podemos dar conta de nossas próprias histórias, e tanto faz se são verdadeiras ou ficcionais, importa é nos colocarmos nelas.

Alcançamos, então, a importância de considerarmos a existência de um pensamento imagético como modo de pensar por imagens irreduzível às outras modalidades: “ele se expressa através dos formantes da forma, dos formantes da cor, das questões espaciais, independentemente de qualquer conteúdo narrativo ou de compromisso com a representação do mundo visível” (CATTANI, 2004, p.141). Implica, portanto, que muitas de nossas imagens não são banais reproduções do real, mas um modo figurativo de pensar a partir do qual o real pode ser percebido e compreendido. Nossas imagens nos ensinam por vezes bem mais sobre o real que o real ele mesmo.

Para Francastel (1998, p.138), o pensamento imagético – que denomina de figurativo (1967, p.13, p.112; 1993, p.13) ou plástico (1967, p.177, p.348; 1993, p.10) – não diz respeito à exatidão mas à coerência configurativa. Implica que muitas de nossas imagens não são banais reproduções do real, mas um modo figurativo de pensar a partir do qual o real pode ser percebido e compreendido. É pensamento em ato, ligado a um tipo de ação que informa uma matéria ao elaborar, sobre o suporte plástico, valorações (FRANCASTEL, 1967, p.178) que dizem respeito menos a uma aquisição ou representação do que à antecipação de um futuro (idem, p.112), ou seja,

engendra utopias ou antecipações sobre o real a informar: “toda ação, toda imagem ficcionada é criadora de realidade” (idem, p 17).

A discussão sobre o poético e o ficcional encontra poucas adesões na escola, em particular na educação da infância e especialmente crônica no campo da aprendizagem das artes plásticas. Negligência que reflete concepções de imagem e imaginação profundamente marcadas por insistente desvalorização ética e estética à mundanidade e à dimensão sensível da vida compartilhada. Assim, o desencanto pelas contradições do viver vai legitimando a desconsideração pelo ato de aprender a operar ludicamente linguagens: o poder de provocar o corpo a tencionar um pensamento imagético enquanto modo de pensar em ato.

É da imaginação provocar outras relações entre as coisas na plasticidade dos encontros e desencontros. Nesse sentido, a imaginação não é rica nem pobre. As imagens não são hierarquizáveis, pois, em suas ambigüidades, promovem ações que permitem ou não os encontros. A experiência poética permite acolher a ambivalência e as contradições do viver. É porque as coisas no mundo não são estanques e muito menos padronizadas, pasteurizadas, que os acontecimentos no mundo não ocorrem de modo puro, imóvel e idêntico. Há misturas, hibridizações, que geram e emergem do movimento dos corpos no mundo enquanto condição das diferentes linguagens culturalmente elaboradas. Contra a razão asséptica, não há pureza, perfeição e imobilidade no ato de aprender, mas mistura, tempero, miscigenação dinâmica de saberes que engendram transformações nos modos de conceber e fazer as mesmas coisas. Movimento multitemporal que tenciona o pensamento, forçando-o a extrair diferenças no deslocamento. Talvez, a educação só possa acontecer no liame das contradições e dos contrastes que permitem o trânsito dos valores díspares que emergem das misturas entre corpo e mundo. A afirmação reclama de a educação considerar o compromisso inadiável de favorecer, desde a infância, diferentes modos de operar linguagens para despertar dos automatismos. Implica considerar, antes das variedades de “práticas de ensino”, as variedades de aprendizagens.

Tal tarefa supõe negar uma concepção de realidade a ser consumida para afirmá-la como dimensão multitemporal do viver a ser co-produzida através dos muitos modos de promover o encontro transfigurador entre corpo, imagem e palavra

no mundo. Porém, antes é afirmar que repertórios languageiros não se fazem por acumulação, mas por metamorfoses, é recusar o que apenas se é para interrogar o que pode existir para além dos padrões estáveis, superando o contingente do real para “refazê-lo”, confirmando-o ou negando-o ao tomar a iniciativa de agir. Um novo começo plasmado pelo poder ficcional, tão lúdico como lúcido, de transfigurar a existência para engendrar outro rumo nas coisas.

A educação é um dos lugares privilegiados para o acontecimento da tensão desse encontro transformativo. Supõe escolhas e decisões, exige acolher as contradições e as ambigüidades da convivência na intencionalidade de favorecer a experiência fabuladora na infância como experiência de pensamento que aprende a complexificar-se no ato de animar as coisas e emprestar-lhes uma existência poética em sua conquista languageira de brechas entre vida real e vida fabulada. Nesse espaço de abertura à invenção de si e do mundo, a criança aprende a resistir ao que é demasiado real na simultaneidade que aprende a iniciar um gesto que a expõe até o desconhecido e incerto. É nesse espaço de abertura às metamorfoses do corpo que habita o poético e seu poder de nos expor ao invisível, ao informe, ao não visto e pensado ainda.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.

BACHELARD, G. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **La dialectique de la durée**. Deuxième tirage. Paris: PUF, 1963.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BÁRCENA, F. **El delírio de las palabras**. Barcelona: Herder, 2003.

CATTANI, I. Figuras e lugares nas pinturas de Iberê Camargo. In: SALZSTEIN, S. **Diálogos com Iberê Camargo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 79-93.

____. **Icleia Cattani**. Organizador: Aguinaldo Farias. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DOBRÁNSZKY, E. A. **No tear de palas**: imaginação e gênio no séc. XVIII - uma introdução. Campinas, SP: Papirus; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DUBORGEL, B. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

FRANCASTEL, P. **A realidade figurativa**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 1993.

____. **La figure et le lieu**: L'ordre visuel du quattrocento. Paris: Gallimard, 1967.

____. **A imagem, a visão e a imaginação**. Textos reunidos e apresentados por Galienne Francastel. Tradução Fernando Caetano. Lisboa: Edições 70, 1998.

FINK, E. **Le jeu comme symbole du monde**. Traduit par Hans Hildenberg et Alex Lindenber. Paris: Minuit, 1966 (1993).

LAROSSA, J. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

____ *et al.* **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

____. **O visível e o invisível**. Prefácio e posfácio de Claude Lefort. São Paulo: Perspectiva, 1999.

____. **A prosa do mundo**. Edição e prefácio de Claude Lefort. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

____. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MICHAUX, Y. **L'art a l'état gazeux: essai sur le triomphe de l'esthétique**. Paris: Éditions Stock, 2003.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Exo Experimental org.; Ed. 34, 2005.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action: essais d'herméneutique II**. Paris: Éditions du Seuil, 1986.

RICHTER, S. R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

____. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

____. Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2002.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TEIXEIRA COELHO. **Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

VALÉRY, P. Primeira aula do curso de poética. In: **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 179-192.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **De cuerpo presente**. Barcelona: Gedisa, 1997.

WUNENBURGER, J-J. **Philosophie des images**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.