

O imaginário como mobilizador da ética da estética da/na infância: o papel do brincar e do faz de conta no desenvolvimento da criatividade e da autonomia

The imaginary as a mobilizer of the ethics of the aesthetics of/in childhood: the role of playing and pretending in the development of creativity and autonomy

Fernanda Weisheimer¹
Heloísa Juncklaus Preis Moraes²

DOI: 10.59306/memorare.v10e1202361-71

Resumo: A brincadeira é ferramenta fundamental de aprendizagem na infância. A partir dela, as crianças experimentam os afazeres do cotidiano do ser humano em sociedade. Ou seja, no faz de conta que o brincar permite, ela vivencia o que vê ao seu redor, sendo recebida, desta forma, pelo o que já era organizado no mundo antes mesmo dela nascer. Nessa prerrogativa, este trabalho busca apresentar uma discussão acerca de como a brincadeira e o estímulo à imaginação auxiliam as crianças no desenvolvimento da criatividade e autonomia, incentivando, dessa maneira, o brincar como uma boa ferramenta de desenvolvimento infantil e colocando o imaginário como o grande mobilizador da ética da estética da/na infância.

Palavras-chave: Imaginário infantil. Imaginação. Ética da Estética. Criatividade. Autonomia.

Abstract: Play is a fundamental learning tool in childhood. From it, children experience the daily tasks of human beings in society. That is, in the make-believe that playing allows, he experiences what he sees around him, being received in this way by what was already organized in the world even before he was born. In this prerogative, this work seeks to present a discussion about how playing and stimulating imagination help children in the development of creativity and autonomy, thus encouraging play as a good tool for child development and placing the imagination as the great mobilizer of ethics of the aesthetics of/in childhood.

Keywords: Children's imagination. Imagination. Ethics of Aesthetics. Creativity. Autonomy.

1 Pedagoga pela UNIFAEL, pós-graduanda em Educação Infantil e Alfabetização na UNIFAEL e mestranda em Ciências da Linguagem na UNISUL. feweisheimer@gmail.com

2 Doutora em Comunicação Social pela PUCRS. Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Bolsista de Pesquisa do Instituto Ânima. Líder do Grupo de Pesquisas do Imaginário e Cotidiano. E-mail: heloisapreis@hotmail.com

1 Introdução

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano. As crianças exploram o mundo ao seu redor e adquirem habilidades fundamentais para a vida. A brincadeira surge como uma atividade de "boas-vindas" às regras do mundo, porém em uma contextualização pertencente ao universo infantil. Assim, o brincar desempenha um papel essencial na formação da personalidade, no entendimento das regras da sociedade e no desenvolvimento social da criança.

Montessori (2021) afirma que se observarmos uma criança pequena, veremos que ela está sempre brincando com alguma coisa. Ou seja, ela coloca neste trabalho que exerce com suas mãos o que observou e absorveu a partir das suas experiências e que ficam registradas em seu inconsciente. Ora, se a criança brinca para expressar o que registra no seu inconsciente, é uma oportunidade de elaboração de si, do outro e do universo ao seu redor. Assim, poderíamos pensar que este passa a ser um dos primeiros atos de criatividade e autonomia da criança: ela observa, pratica e utiliza da sua autonomia para criar algo a partir desta observação.

O brincar, como prática social, pode ser visto como um exercício de como a sociedade funciona a partir do imaginário da criança. Melhor dizendo, é uma atividade lúdica e voluntária que envolve a criação de um ambiente fictício e a manipulação simbólica de objetos, representação de papéis e situações imaginativas. Ambas as atividades são fundamentais para a expressão da criatividade e da imaginação infantil, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis, explorem possibilidades e construam narrativas. Isso explica o porquê dos brinquedos, na maioria das vezes, simularem objetos da vida real, tais como utensílios de cozinha, materiais de construção, veículos entre outros. Ao internalizar o que vê, a criança põe em prática por si só a sua própria interpretação do mundo, ousando, assim, tentar fazer algo a partir da sua perspectiva. Como explica Ranciére (2022, p. 79):

A criança está rodeada de objetos que lhe falam, todos ao mesmo tempo, em línguas diferentes; é preciso que ela os estude separadamente, e em seu conjunto; eles não têm entre si qualquer relação e, frequentemente, se contradizem. Ela nada pode adivinhar sobre esses idiomas que a natureza fala, ao mesmo tempo a seu olho, a seu tato, a todos os seus sentidos.

A partir desta perspectiva, este artigo tem como objetivo compreender as relações do papel do brincar na infância, bem como suas relações com o imaginário e como essas atividades contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia nas crianças, sendo necessária uma consciência para esse olhar ao imaginário infantil e o papel da imaginação. Por meio de uma revisão temática da literatura, buscamos promover uma discussão acerca do imaginário como o grande mobilizador da ética da estética da/na infância.

2 O imaginário como mobilizador da ética da estética da infância

Quando falamos no senso comum, o imaginário pode ser a antítese do real. Muitas vezes ouvimos que tal criança tem um amigo imaginário, aquele que só existe na sua imaginação, mas não é real aos olhos dos

demais. Vale ressaltar, aqui, que a noção de imaginário de que nos valemos para as discussões que ora se apresentam não se opõe ao real: ele é capaz de forjá-lo. Assim, a imaginação, capacidade de criar imagens não existentes, é um dos dispositivos do que chamamos de imaginário; assim como a memória, aquelas imagens vividas no passado que retemos e, em alguns momentos, trazemos ao presente.

As nossas expressões como seres humanos, em qualquer época ou lugar, têm suas raízes em um arcabouço simbólico que dispõe de matrizes imaginais para produzirmos novas imagens e darmos sentido à vida. Assim, pelas vias durandianas (DURAND, 2002, p. 18), entendemos o imaginário como “o conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* - aparece-nos como o grande denominador fundamental em que se pode encontrar todas as criações do pensamento humano”. Moraes (2019) contribui ao referi-lo como um dinamismo organizador de imagens que ordena a vida em coletividade, funcionando como uma instância mediadora entre o sensível e o intelectual.

Para Durand (2014), como seres simbólicos, buscamos dar sentido às nossas vivências e isto é realizado a partir do que chamamos de imaginário, que tanto é reservatório como motor: armazena as imagens com as quais vamos nos relacionando, mas também temos a capacidade de resignificá-las e modular nosso cotidiano a partir dessas construções imaginais: “Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo” (SILVA, 2003, p. 11-12). Há uma relação direta entre o que imaginamos e como vivemos e nos relacionamos. “O ser humano e sua capacidade (e necessidade) de construir sentidos nos permite, tal como propõe Cassirer (1994), enfatizar que todo conhecimento e a relação do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo se dá por meio de formas simbólicas” (MORAES, BRESSAN JR, BRESSAN, 2019, p.14). Pitta (2004, p.1) reforça que o imaginário faz parte do modo de ser e agir dos indivíduos e das culturas, logo, por meio do seu estudo se “pode chegar à compreensão do dinamismo que regula a vida e suas manifestações culturais”

O imaginário não produz meras representações imagéticas, ele é uma atmosfera que nutre o universo simbólico e mental dos indivíduos, estabelecendo vínculos. Podemos afirmar que qualquer representação humana tem como conector o imaginário - dinamismo organizador de imagens e ordenador da vida social: “museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir” (DURAND, 1998, p.36).

Assim, “a imaginação humana - energia vital inalienável das configurações de sentido - transcende e ordena todas as outras atividades da consciência” (TURCHI, 2003, p. 13), funciona mesmo como um fator de equilíbrio antropológico. É interessante pensarmos no imaginário como uma linguagem pela qual damos forma às emoções, imagens e ideias, formando um “tecido complexo de afetos e de representações que permite, por sua vez, exprimir significações e produção de sentidos” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2018). Essa capacidade biopsíquica e sociocultural, percebendo o ser em sua complexidade de

formar imagens e dar sentido ao mundo, faz uma conexão entre as forças de um inconsciente antropológico e a consciência social. É esse acordo provisório e dinâmico que entendemos ser estimulado e aprimorado pelos gestos do brincar e do faz de conta da infância. Imaginar é um exercício. Um exercício de formação do ser.

A imaginação criadora do brincar é potência, tensionando com o pensamento objetivo da ciência tradicional que, de maneira geral, não permite o “maravilhamento”. Encantar-se é preciso (ou precioso). E a criança se permite a esse encantamento. Como nos diz Villela em apresentação ao livro de Piorski (2016), é essencial nutrir o aparelho sensorial da criança, privilegiando uma pedagogia das repercussões internas. “Para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo” (PIORSKI, 2016, p. 29). E, é por isso que o pesquisador nos alerta que a infância não deve ser esquecida, manipulada nem impedida. “A criança penetra uma pedagogia e um construto de realidade imaginária lutando contra a fragmentação cultural, querendo se impor como narrativa vertical (PIORSKI, 2016, p. 46).

A riqueza dos despropósitos tão cheios de sentido da/na infância é poesia em Manoel de Barros em *O menino que carregava água na peneira*. A análise do poema (MORAES *et al*, 2015) nos mostra a dualidade da potência criadora, fruto da “interdependência ativa entre imaginação e vontade” tanto do poema em si, mas também de seu sentido ou da imagem que ele mobiliza: o menino que cria um mundo (im)possível com a concordância da mãe. Esse gesto simbólico apresentado no poema, o qual sugerimos imensamente a leitura e muitas releituras, tem uma força enorme para o que discutimos aqui. A liberdade do imaginar para o desenvolvimento, a autonomia e a criatividade das crianças. Deixar ser a imaginação. Com a liberdade tão simbolicamente retratada no texto pela mãe que enxerga nos “despropósitos” do filho a sua grandeza, que um dia será reconhecida.

Por isso acreditamos que o imaginário, instância promotora da imaginação e outras imagens, é mobilizador da ética da estética da infância, naquilo que Maffesoli (1996) propõe para o termo. Assim, a ética da estética seria a motivação para uma experiência/contemplação em comum. Sem um dever-ser, a ética da estética contemporânea, para o autor (1999), está marcada pela produção e compartilhamento de sensibilidades, incitadas pelo magnetismo das imagens e dos simbolismos. Somos produtos da estética, que dá forma ao vivido e nos forja, cria um corpo coletivo. As imagens e símbolos são modulações que orbitam (e dão sentido) dessa estética.

Quando Maffesoli (1999) fala de estética, está tratando em uma concepção de vivências e experiências cotidianas, que é fator de socialidade. “No cotidiano, por exemplo, a vida corrente é repetitiva nos seus rituais e gestos anódinos, ela se constrói em torno da produção e da partilha de gestos simples” (1999, p. 150). A criação cotidiana é responsável pela criação de instantes eternos: o tempo eterno de duração efêmera. O que é uma brincadeira de faz de conta se não essa eternidade impermanente?

Todas as situações da vida cotidiana são, assim, formas de iniciação naturalmente vividas. Os lugares e os jogos de infância, o cenário das

primeiras emoções, a aprendizagem das maneiras de pensar, a interiorização das posturas corporais, a integração das formas linguísticas e, sobretudo, todas as comunicações não verbais que, por sedimentações sucessivas, estruturam a solidariedade orgânica sem a qual não há sociedade possível (MAFFESOLI, 2003, p. 54).

A criança traz as imagens da imaginação ao presente. Experimenta-as. Por meio desse exercício, estimula o repertório de narrativas, personagens e hipotéticos desfechos. Assim também é um experimento de autonomia nas personas possíveis, formas de representação, papéis a desempenhar, identificações, sinceridades sucessivas (MAFFESOLI, 1999). Logo, o imaginário, um duplo movimento entre as bases inconscientes (intenções de gestos e arquétipos) e a consciência social (intimações do meio), é mobilizador da ética da estética da/na infância. A capacidade imaginal permite e/ou é motivação para experiências coletivas de se colocar no mundo, em seus pequenos grupos. O imaginário é o que intenciona a ética a transformar-se em estética: motivação para o compartilhamento, a integração, a socialização.

Maffesoli (1999) enfatiza a importância dos rituais e festividades como formas de reforçar a interação e a socialidade. As práticas ritualísticas seriam, por assim entender, expressões da busca humana por significado, sentido de comunidade e conexões emocionais. Faz a conexão da ética com a estética. A brincadeira, a imaginação e o faz de conta, muitas vezes, reproduzem (e ressignificam) exatamente esses rituais, ainda que banais, do cotidiano e que exercitam os sentidos possíveis.

Quais são os hormônios que estamos dando (ou permitindo) à imaginação infantil? Já dissemos (MORAES, 2022) que precisamos criar estratégias de revalorização e de estímulo do imaginário, não puramente com estímulos de imagens e informação, mas com ações que permitam o equilíbrio do nosso trajeto antropológico, biológica, psíquica e sociologicamente:

Reconfigurar o sensível para a potência da imaginação, as relações com a natureza e o Cosmos, expressões de uma dimensão de equilíbrio, afetuosidade, percepção e composição. Essas instâncias podem e devem ser estimuladas por práticas imaginativas, pelas vias da sensibilidade. É preciso estimular as sensibilidades, as conexões (e reconexões). Conectar-se a si, em sua capacidade mitopoiética, com o outro, em sua humanidade e não em seus padrões e status, e ao mundo, nosso lugar, casa, ambiente (MORAES, 2022, p.145).

Assim, cremos que o imaginário é um mobilizador da ética da estética da e na infância, ajudando a constituir as experiências que, em última análise, forjam o sujeito em sua complexidade. Ao dar liberdade ao imaginário e valorizar a imaginação, incentivamos a criatividade e a autonomia.

3 O brincar e o faz de conta: experimentando a vida prática na infância

Pensemos na rotina do adulto: as pessoas geralmente acordam, tomam café da manhã, trabalham, fazem exercícios, alguma atividade de lazer, tomam banho, dormem entre tantas outras coisas. Tudo isso é observado atentamente pelas crianças, mesmo antes de aprender a

falar. Cada ação nossa, reflete na criança que está ali recém-chegada ao mundo e tenta entender como este funciona. Aos poucos, a criança começa a replicar o que vê por meio dos gestos, das falas e das brincadeiras. Esta brincadeira, que aqui relacionamos com o faz de conta, não contextualizamos apenas com a ficção ou personagens infantis. Ao mencionar o faz de conta, referimo-nos sobre o ato de fazer algo como alguém que ela já viu fazer. Isto é, o que ela viu gera memória e esta memória é representada – por meio da sua perspectiva - no ato de brincar. Porém, esta brincadeira não é meramente uma réplica da ação do adulto: ela é uma forma de aprendizado contextualizado, prático e autônomo pois, ao executar algo e aqui nos referimos ao brincar - ela utiliza todos os seus sentidos e percepções para aprender e absorver a realidade que a ela é oferecida. Como diz Resnick (2020, p. 11): enquanto as crianças brincam, elas aprendem muitas coisas. Ao construir torres, desenvolvem uma melhor compreensão e mais aprofundada. (...) e o mais importante: aprendem sobre processo criativo e tornam pensadoras criativas.

Dito de outra forma, o brincar nada mais é do que a forma que a criança tem de praticar, desenvolver e se expressar no mundo. Ela se relaciona com o ambiente e traz para si o que ele a proporciona. Ou seja, por meio dos sistemas simbólicos criados pela sociedade, pela cultura e pela vida humana no geral, a criança se encontra como uma forma de "construtora de um protótipo de sociedade", no qual ela se insere e internaliza os aprendizados ali obtidos por meio das experiências que ela ali replica. Assim, o mundo se torna mais palpável e compreensível a ela. Montessori (2021, p. 166) também corrobora com esta reflexão sobre o brincar e o brinquedo:

Sempre se disse que brincar com brinquedo e exercitar a imaginação através dos contos de fadas representam duas necessidades dessa fase da vida: a primeira atividade, visa estabelecer uma relação direta com o ambiente, para que a criança, digamos, tome posse dele e, ao fazê-lo, atinja um grande desenvolvimento mental. A segunda atividade, revela o poder da imaginação, que a criança coloca em suas brincadeiras. Se colocarmos em suas mãos os objetos ligados a coisas *reais* sobre os quais exercitá-la, é lógico que isso será de grande ajuda para a criança, visto que assim ela se encontrará em condições de melhorar suas relações com o ambiente.

Ora, ao pensarmos o brincar como ferramenta de vivência e aprendizado, precisamos também pensar sobre a infância em si. A infância também é um conceito de "divisão" criado pelo próprio adulto que, ao tentar proteger a criança - em uma perspectiva positiva - cria uma classificação para ela como forma de lhe dar um período de experimentação e aprendizado sobre as regras da vida. Porém, qual o sentido da infância, a partir desta prerrogativa, se não o de experimentar e praticar sobre as ações humanas? Para que serve a infância se não para praticar, vivenciar, desenvolver, criar e construir experiência para que um dia possa ser autônoma na sua jornada? Como Carvalho (2016, p.118) diz: "a invenção da infância, concebida como uma etapa formativa do sujeito, não se separa da criação de uma série de dispositivos sociais que produziram uma cisão entre o universo simbólico dos adultos e o daqueles que deveriam aspirar a esta condição. Neste sentido, há de se pensar a necessidade da brincadeira

para o desenvolvimento criativo e autônomo por toda a infância, e não somente como uma abordagem mais intensa no começo dela.

4 A infância, a brincadeira e a criatividade: passos para um desenvolvimento autônomo

Como já mencionado anteriormente, essa relação da infância e da brincadeira como ato social é notório ao observar a criança. Ali, podemos ver o brincar como espaço de segurança (ou pelo menos deve ser) para ela se desenvolver autonomamente. Porém, não é apenas um jogo de réplica das ações sociais: o brincar também é um ato de criatividade e expressão. Montessori (2018) afirma que é claro o mecanismo: a criança encarna em si o ambiente em que está imersa, e constrói ali um homem adaptado que possa viver nele. Pensemos em uma criança ao brincar de casinha: ela constrói a parede da casa com os travesseiros e para o telhado utiliza o cobertor. Embaixo dele, ela coloca seus brinquedos de cozinha e seu ursinho de pelúcia para cozinhar. Ela também fala com esses brinquedos, cria narrativas e interage com sua imaginação, que nada mais é que a sua forma de ver e lidar com o mundo. Consequentemente, ali a criança ousa dar um passo na experiência do agir humano por meio da brincadeira. Como Resnick (2020, p. 11) nos diz:

Gosto de pensar sobre o processo criativo em função da *espiral da aprendizagem criativa*. Enquanto as crianças do jardim de infância brincam com peças de montar, constroem castelos e contam histórias, elas se envolvem com todos os aspectos do processo criativo: imaginar - criar - brincar - compartilhar - refletir - imaginar.

Esta espiral da aprendizagem mencionada por Resnick, podemos afirmar, é todo o sistema de compreensão do mundo na infância. E ainda acrescentar mais um ítem: observar. A criança observa, imagina o mundo a partir da sua perspectiva, cria o que ali imagina, brinca com esta imaginação, compartilha com os adultos e outras crianças, reflete sobre suas ações e imagina - mais uma vez, a partir do que construiu - como sua criação funciona. Sendo assim, não há como pensar um processo educativo para crianças que desenvolva a criatividade e autonomia sem pensarmos na ação na infância: ou seja, o brincar.

5 Considerações para uma pedagogia do imaginário

Creemos que, no Brasil, as reflexões da Professora Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006, 2016) são, a partir dos estudos de Bachelard, Jung e Durand, o conjunto teórico que nos auxilia a pensar em estratégias para o despertar da função imaginante, estimulando o imaginário aprendente, ou como prefere chamar, por uma “educação da alma” (TEIXEIRA, 2016). Como apresentamos em nossas reflexões, a capacidade do ser que o torna mais humano, um ser simbólico, é a da imaginação: o que o permite atribuir sentido às coisas e ao mundo, fundando e transcendendo as atividades da consciência.

Há uma pressão pedagógica de um espírito reinante pela racionalização e seus métodos de produzir conteúdos e processos de transmissão. Esse movimento gera não só uma prática, mas um imaginário pedagógico também. Por isso, valem os estudos de Teixeira

que nos permitem pensar o “como”. Sim, partimos do pressuposto de que a imaginação, função do imaginário, atua como mobilizadora de uma ética da estética da e na infância (não se circunscrevendo a essa fase, mas sendo essencial à formação do ser e do estar no mundo). Logo, a pergunta que pulula em nossa mente é como desenvolver essa capacidade.

Aí entra a proposta de uma pedagogia do imaginário, não apenas aquela que valoriza e utiliza as imagens como objeto do ensinar, mas como uma prática simbólica educativa que coloca em ação um universo imaginário, através de um sistema sociocultural e de suas instituições.

Segundo Durand(1988), as sociedades oferecem diferentes ambiências formadoras do simbolismo: 1) o psicofisiológico, natural, no qual já se esboçam os regimes de imagens; 2) o pedagógico, da educação da criança pelo meio imediato e ; 3) o cultural, no qual se constituem os laços simbólicos que organizam e justificam a existência de uma sociedade. O nível pedagógico, intermediário entre a natureza e a cultura singular do grupo, é instaurativo de qualidades afetivas e de sentimentos que tingirão todo simbolismo adulto (SANCHEZ, 2016, p.49).

No âmbito pedagógico, Durand (apud TEIXEIRA, 2016) distingue duas fases: a familiar ou parental e a lúdica. Aquela, circunscrita aos primeiros anos da infância, funciona como certo tipo de subsolo para a fase lúdica, na qual o processo de simbolização se dá, essencialmente, por meio dos jogos - “verdadeiros conservatórios de símbolos e ritos”, que oferecem contextos dramáticos, ancorados em diferentes universos míticos. Os jogos do brincar permitem à imaginação e à sensibilidade simbólica o exercício com liberdade, inclusive padrões de comportamento da vida adulta. É nessa fase e contexto de vivências que, conforme já reportamos anteriormente, ocorre um processo de equilíbrio entre um inconsciente antropológico e a consciência social. “Os valores fundamentais de uma sociedade são conservados e transmitidos sob a forma de mitos, contos de fadas, fábulas, lendas, literatura, arte, que veiculam imagens arquetípicas, criando uma “tipicalidade sociocultural” (TEIXEIRA, 2016, p. 50). Assim, a forma como damos vazão à imaginação na infância, é determinante para o nosso repertório de sentidos e para a visão de mundo na vida adulta. Somos seres em formação e nossa capacidade simbólica começa no ventre, com os estímulos sensoriais que geram memórias biológicas, por consequência, reflexos dominantes, intenções de gestos, estímulos arquetípicos e, por fim, processos de simbolização. Logo, não estamos tratando do uso de imagens como recurso de aprendizagem, mas, na linha de Maffesoli (1999) de que a forma é formadora, ou formante. A forma como estruturamos e estimulamos nossa capacidade imaginativa e formadora do nosso imaginário, com o qual damos sentido às coisas e ao mundo.

A pesquisadora da pedagogia do imaginário relata uma conferência proferida por Durand sobre o imaginário infantil e uma relação com a ética da estética:

Em conferência intitulada *A civilização da imagem e a criança*, proferida em 1985, no 58º Congresso da Associação Geral de Professores da Escola Maternal, Durand já dizia que a escola pode, sim, desarmar o poder patológico das imagens, reconduzindo-as ao contexto da cultura,

plantando-as no terreno da história, da ética, da estética. No seu entender, não deve, todavia, haver separação entre a estética do cinema, da televisão e o refinamento da sensibilidade e da inteligência que constitui a “leitura feliz” de Bachelard. Da mesma forma que a escrita, a expressão corporal, a dança, o canto, a música, o teatro, as artes visuais são modos de expressão da imaginação criadora que reencantam a cultura. Em suma, o que Durand nos propõe é o retorno às imagens arquetípicas, autênticas e atemporais, através da arte, da poesia, da mitologia, dos contos de fadas, da literatura (TEIXEIRA, 2016, p. 52).

Em suma, que se privilegie o contato da criança com imagens e metáforas que ressoem em sua psique e afetem suas emoções. Dar sentido é uma consequência da maneira como um símbolo nos afeta e mobiliza nossas emoções. Como forma de realizar essa pedagogia do imaginário, Teixeira (2006, p.225) nos deixa três ações: a primeira, estimular a imaginação, já que imaginar é se reconhecer. “Se os alunos não são estimulados a imaginar, não se reconhecem como alunos, como filhos, como membros de uma sociedade, como seres humanos”; a segunda, “ensinar o aluno a bem devanear, levar o aluno a tomar consciência do poder real do imaginário e de sua linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano”; e, por último, “cultivar a sensibilidade e a afetividade como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo”.

O que queríamos promover como discussão é que o fato de sermos considerados uma sociedade da imagem, isso, por si só, não amplia a capacidade imaginativa e estimula a imaginação. É preciso consciência dessa necessidade como uma prática da sensibilidade e da afetividade que rompa uma lógica determinista da racionalidade, das metas, dos padrões, da pressão. Mia Couto, em palestra recente por meio virtual, enfatizou que as crianças precisam voltar a ter sonhos em detrimento das metas que se impõem. Importante que essa consciência da importância da função imaginante seja respeitada e estimulada, para termos crianças não só mais criativas e autônomas, mas, por consequência, pessoas com habilidades simbólicas que as capacitem para o processo de individuação e para um equilíbrio entre as imagens de fazem de si, dos outros e do mundo. Uma construção possível por meio de memórias saudáveis da infância.

Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de. Fundamentos metodológicos do imaginário: mitocrítica e mitanálise. **Téssera**, v.1, n.1, 2018. Disponível em: seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/42944 Acesso em 12 de jul. 2023.
- CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e crônicas sobre a experiência escolar**. São Paulo - SP. Summus, 2016.
- CASSIRER, Ernest. **Antropologia Filosófica: ensaio sobre o homem**. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências da filosofia da imagem. 6.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- MONTESSORI, Maria. **A formação do homem**. Campinas - SP. Kírion. 2018.
- MONTESSORI, Maria. **A mente da criança: mente absorvente**. Campinas - SP. Kírion. 2021.
- MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. O imaginário no cotidiano: a imagem como potência do laço social. In: LINS, Eunice S; MORAES, Heloisa J. Preis. **Mídia, cotidiano e imaginário**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.
- MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. A forma (conectada) de estar no mundo: ética da estética da/na pandemia e a (re)equilibração do imaginário. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos. **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- MORAES, Heloisa Juncklaus Preis *et al.* Entre os fios que tecem a peneira d'água: uma leitura do poema de Manoel de Barros por meio do enfoque do imaginário, sob a perspectiva do regime diurno da imagem. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 07, n. 02, ago/dez, 2015. Disponível em: [Microsoft Word - Heloisa Juncklaus Preis Moraes.doc \(revlet.com.br\)](https://www.revlet.com.br/revlet.com.br). Acesso em 12 de jul. 2023.
- MORAES, H. J.P.; BRESSAN JÚNIOR, M.A.; BRESSAN, L.L. Crônicas de um rio: a paisagem de um imaginário coletivo e imagens de memória. **Imagonautas**, [S. l.], v. 9, n. 14, p. 128–145, 2019. Disponível em: <https://revistas.usc.edu.co/index.php/imagonautas/article/view/190>. Acesso em 15 jul. 2023.
- PIORSKI, GANDHY. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. Imaginário, cultura e comunicação. **Labirinto** - Revista eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário, Rondônia, ano 4, n.6, 2004. Disponível em: www.cei.unir/artigo64.html Acesso em 12 de jul. 2023.
- RANCIÉRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. 3 ed. Belo Horizonte - MG. Autêntica. 2022.
- RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre - RS. Penso, 2020.
- SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**. v.9, n.2, p.215-

227.2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490202>. Acesso em 17 jul. 2023

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2016. DOI: 10.17648/educare.v11i21.13897.

Disponível em:

<https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13897>.

Acesso em 17 jul. 2023.

TURCHI, Maria Zaira. **Literatura e antropologia do imaginário**. Brasília: Ed. da UnB, 2003.

DATA DE ENVIO: 17 de julho de 2021 | DATA DE APROVAÇÃO: 28 de agosto de 2023