

Educação, infância e imaginação: o direito à narrativa ficcional

Educación, infancia y imaginación: el derecho a la narrativa de ficción

Sandra Regina Simonis Richter¹
Talula Montiel Severo Trindade²

DOI: 10.59306/memorare.v10e120234-17

Resumo: O ensaio aproxima educação, artes e infâncias, particularmente a literatura, para afirmar a experiência das crianças começarem-se em linguagem como início radical de gestos e palavras que promovem a apropriação de si e do mundo. A abordagem filosófica contribui para argumentar a experiência poética de linguagem como infância do pensamento que emerge da inseparabilidade entre corpo sensível e mundo no ato de aprender a interrogar e valorar o vivido ao transformá-lo em relatos e narrativas que nos situam no mundo. Diante da hegemonia de um realismo que nega a ação de narrar como algo intrínseco às infâncias e a imaginação do mundo como evento linguageiro coletivo, destaca o direito das crianças à ficção em sua função de densificar o vivido ao abrir e promover outras dimensões de realidade no ato de redescrevê-lo.

Palavras-chave: Linguagem e infância. Imaginação. Repertório imagético.

Resumen: El ensayo reúne la educación, las artes y la infancia, en particular la literatura, para afirmar la experiencia de los niños que se inician en el lenguaje como un comienzo radical de gestos y palabras que promueven la apropiación del yo y del mundo. El enfoque filosófico contribuye a argumentar la experiencia poética del lenguaje como la infancia del pensamiento que surge de la inseparabilidad entre el cuerpo sensible y el mundo en el acto de aprender a cuestionar y valorar lo vivido transformándolo en informes y narrativas que nos sitúan en el mundo. Frente a la hegemonía de un realismo que niega la acción de narrar como algo intrínseco a la infancia, y la imaginación del mundo como acontecimiento lingüístico colectivo, destaca el derecho de los niños a la ficción en su función de densificar lo vivido abriendo y promoviendo otras dimensiones de la realidad en el acto de describirlo.

Palabras-clave: Lenguaje y infancia. Imaginación. Repertorio de imágenes.

¹ Sandra Regina Simonis Richter é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: s12richter@gmail.com

² Talula Montiel Severo Trindade é doutoranda em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: talulatrindade@gmail.com

1 Introdução

Precisamos do inútil como
precisamos das funções vitais para viver.

Nuccio Ordine

Havia uma menina, uma pequenina menina, que frequentava desde o primeiro ano de vida uma escola para as infâncias. A menina passava os dias brincando sozinha, conversava com os bonecos, fazia bolos de barro, transformava folhas em potes de doce de leite, vestia uma saia de tule e se imaginava bailarina – rodopiando, muito concentrada, pelo hall da escola. Em muitos momentos, ela brincava de bruxa embaixo das mesas – dizia que a mesa era o seu esconderijo, ainda que a bruxa fosse sempre bem-vinda. Nos dias de sol, ela acomodava-se embaixo de uma árvore ou na casinha azul, que ficava na parte mais alta do pátio, ali ela transformava potes em mobília, em painéis, em carros. Quando chovia, a menina corria para procurar uma caneta e esta prontamente se transformava em um guarda-chuva mágico, capaz de protegê-la tanto da água quanto do vento.

Em estado poético constante, nutrida por jogos narrativos que habitavam todos os seus dias, a menininha encontrava poucos pares dispostos a fabularem com ela. Para a maioria das crianças, o imagético não poderia habitar tantos momentos dos seus dias, e elas separavam muito bem algumas fatias do seu cotidiano para um brincar e jogar, livre e ficcional. Quando o guarda-chuva mágico era tomado por suas mãos e se abria em imagem, era bastante comum que todas as outras crianças ficassem intrigadas, sem entenderem muito bem o sentido deste gesto lúdico. Uma atitude, em nossa leitura, que parece remeter a certa apatia ou indiferença ao mundo, à neutralização da diferença, ao desencanto pelo sentido dos gestos. Um desinteresse pelo que pode haver além da mera comunicação do já conhecido.

Pelo nascimento, tornamo-nos presença singular na pluralidade do mundo e, nesse ato inédito, passamos a coexistir entre gestos e palavras. Mas as palavras e os gestos nunca serão totalmente nossos, nunca poderão abarcar o vivido, pois há experiências que nos deixam em silêncio. Existem situações que nos deixam sem palavras, que nos oferecem somente uma noção das coisas, porque as palavras apenas evocam as coisas. Aí entram as artes. Aí entram os relatos como modos linguageiros de conter a confusão da vida que precisa ser transformada em experiência e ser narrada aos outros.

Essa experiência diz respeito ao poder poético das artes, forçar o pensamento a querer pensar e transformar em linguagem para compartilhar o ato sensível de ver, olhar, escutar e tocar o mundo. Walter Benjamin (1995) narra que a criança, diferentemente dos adultos, caminha descompassadamente, em desordem. Se o adulto caminha em linha reta, a criança o faz distraído com tudo o que se lhe apresenta pela frente, ao lado e atrás. Caminha descompassadamente porque não tem uma meta ao caminhar. A intenção está no que se passa nesse tempo de caminhar e não no que

virá posteriormente. Na infância, em desordem e sem intenção, habita o murmúrio que vivifica as palavras que virão como silêncio e como sentido. O sentido, que emerge do corpo que se sente sentir, faz de nossa relação com o mundo um modo de nos situarmos e nos admirarmos.

Na infância, o poético emerge como ato de aprender a interrogar, traduzir e valorar o vivido para ficcioná-lo, como modo gradativo (multitemporal) do corpo complexificar experiências de estar presente em distintas dimensões de linguagem ao interagir ludicamente com o mundo. O paradoxo da ficção é densificar a realidade pela anulação da percepção em sua capacidade de abrir e promover outras dimensões de realidade no ato de redescrevê-la. Nesse ato, engendra narrativas capazes de promoverem um efeito de ampliação imagética – um real mais real capaz de aproximar o mundo em suas distâncias e multiplicidades de horizontes, amplificando seus detalhes e fragmentos – pelos modos de abreviação e condensação próprios ao ficcional (Richter, 2005).

Em uma manhã fria, a menina chegou inquieta, contando que tivera um pesadelo. “Sonhei com uma perereca”, dizia ela, fechando rapidamente a porta da sala para que o anfíbio imaginário não entrasse. Com a porta fechada, ela foi criando narrativas de aproximação e encontro; o animal ganhou novas cores, falava com ela, e assim tornaram-se amigas. Ela abriu a porta, despediu-se e foi para o pátio. Foi preciso imaginar, narrar e interpretar para que o estranhamento e o medo a abandonassem. Foi necessário brincar narrando para se familiarizar com as coisas do mundo.

Vivian Paley (2006) narra, em seu livro *El trabajo de los niños*, uma experiência com crianças imigrantes que se mudaram da África do Sul para Israel e apresentavam muita dificuldade em aprender a nova língua. As crianças, impregnadas de realidade, tinham dificuldade de brincar e imaginar, dois obstáculos importantíssimos para que meninos e meninas possam emergir em uma nova língua. O direito à ficção vai muito além de um modo de narrar aos outros e a si próprio, ele é também um direito a ampliar mundos.

As crianças, desde muito pequenas, são capazes de transitarem entre real e ficcional ao enfrentarem, em seus jogos e brincadeiras, as ambiguidades entre o tangível e o imaginário, como abertura ao jogo cultural de narrar e produzir sentidos com outros. Um jogo que alarga temporalidades pela ludicidade da surpresa e do inesperado que podem acontecer e tecer realidades no mundo comum. Respeitar essa experiência lúdica é compreender que a ação de educar não se resume a transmitir aos novos a linguagem constituída ao longo de uma tradição histórica, mas educá-los para a inesgotabilidade do real.

A disponibilidade das crianças para o mundo é intensa. Os primeiros encontros do corpo sensível com suas cores e luminosidades, seus sons e odores, suas texturas e sabores, vão se encarnando nelas e compoendo saberes que as colocam no mundo, pois são incorporados como sentidos e significados. Pela sensibilidade do corpo, a experiência vital do e com o mundo se faz em nós a cada instante, em presença. São nos rituais cotidianos, aos quais pouco prestamos atenção, que emerge a disponibilidade ao jogo e à brincadeira, à exploração lúdica de sentidos pela atenção à oportunidade do instante realizador que se apresenta. É a

disponibilidade lúdica à suspensão do tempo que nos afasta das preocupações e das tarefas, que fazem o ordinário tornar-se extraordinário como acontecimentos que efetuam a consistência e a densidade da coexistência no mesmo mundo.

Hoje, na disrupção convertida em pedagogia, cada instante se fecha na incidência de seus resultados; cada atividade começa e termina sem um sentido partilhado entre os envolvidos na ação educativa. A pedagogia torna-se refém de uma demanda exponencial de políticas que surgem fora do âmbito da educação e cuja direção aponta para a conversão do tempo de acompanhar crianças em suas experiências de começarem-se no mundo em linguagem – tempos lúdicos de ensinar e provocar a admiração e a exploração do mundo, de interrogar e habitar o mundo comum – em um tempo mensurável.

Por compreendermos que a ação de educar opera o tempo compartilhado, no qual nos disponibilizamos uns aos outros como condição para podermos imaginar e pensar sentidos que nos vinculam ao mundo, interrogamos a interdição à experiência lúdica de imaginar – não apenas nas crianças. Antes diz respeito à coexistência em sua ampla tendência da perda de vista tanto da condição mágica da linguagem, que não apenas nomeia, mas que inventa e produz encantamento quanto da inseparabilidade entre os aspectos estéticos, éticos e políticos da educação. Embora não seja esse um fenômeno limitado à educação das crianças pequenas, é na Educação Infantil que essa perda da força educativa expõe a sua face mais inquietante ao fortalecer a crescente exigência de obtenção de resultados mensuráveis, desde competências e habilidades determinadas a partir de políticas de avaliações externas vinculadas a um processo de regulação das políticas públicas, tanto no plano internacional quanto no plano nacional. Negar ao corpo em crescimento tempos e espaços para experimentar, interrogar e pensar o mundo em suas primeiras vezes consolida uma concepção redutora tanto de criança quanto de mundo, porque impõe uma ideia simplificada de educação ao reduzi-la apenas ao ensino programado. O que é imposto é uma simplificação de experiências de linguagem com crianças e de escola como tempo e espaço de vida coletiva, pois uma linguagem simplificada é muito distinta de uma linguagem simples.

Nesse sentido educacional, de juntos exercermos a imaginação como um modo de converter nosso profundo desconhecimento do mundo em uma perspectiva de coexistência (Garcès, 2020), convidamos a considerar a ação de narrar como um hábito das infâncias e a imaginar o mundo como acontecimento linguageiro que só pode ser instituído com outros em coexistência. Para tanto, propomos uma reflexão em torno da experiência lúdica de linguagem com crianças pequenas como um exercício de pensamento que pretende contribuir com outros modos de interrogar a responsabilidade geracional de acolher as crianças que chegam hoje ao mundo.

2 Narrar para habitar o tempo

Tinha um menino que saía todo dia, / E a primeira coisa que ele olhava e recebia como surpresa ou pena ou amor ou medo, naquela coisa ele virava, / E aquela coisa virava parte dele o dia todo ou parte do dia ou por muitos anos ou longos ciclos de anos.

Os primeiros lilases viraram parte dele e a relva, e as ipoméias brancas e vermelhas, e o trevo branco e vermelho, e o pio da Tesourinha e os cordeiros de março e a ninhada rosa tênue da porca e o potro e o bezerro e o filhote barulhento no curral ou na lama do açude e os peixes suspensos lá embaixo de um jeito curioso e o líquido bonito e esquisito e os aguapés com suas cabeças chatas e graciosas tudo virava parte dele. E os brotos de abril e maio viravam parte dele, brotos de inverno, do milho amarelo-claro, das raízes comestíveis do jardim e as macieiras carregadas de flores, e de frutas depois os morangos silvestres (WHITMANN, 2005, p.199)

O poema de Whitmann (2005, p. 199) oscila entre a memória e o encontro - entre a criança e o seu mundo, levando-nos de um tempo do momento, um tempo de "todos os dias", um tempo do agora, ao tempo da memória, do antigamente, ao que já se foi. O poeta nos arranca da rotina cronológica e nos devolve ao ritual dos dias de criança; ao menino que "saía todo dia" e que cada um de nós conhece tão bem. Entre os dois momentos, a empatia é a ponte que leva a criança a mimetizar o encontro com o mundo encontrado, com "a primeira coisa que olhou", uma admiração transformada em memória que se instala como ação que permite renovar sentidos no e com o mundo. Re-memorar é re-tenção, é deter-se na atenção a nós mesmos e aos outros. Mas, talvez, o que aquela criança efetivamente encontrou tenha sido a experiência. Uma experiência instalada em um corpo sensível, o da criança, a qual simultaneamente passa a constitui-lo e a instaura no mundo pelas marcas de uma infância. É a experiência do olhar admirado da primeira vez, aquela que contém a referência valorativa para outras experiências de abertura ao mundo.

Se para Gadamer (2005, p. 465), "experiência contém sempre a referência a novas experiências" e, portanto, diz respeito à historicidade das interações do corpo em movimento no e com o mundo, para Bachelard (1990, p. 36), "a admiração é a forma primária e ardente do conhecimento, é um conhecimento que enaltece o seu objeto, que o valoriza. Um valor no primeiro encontro, não se avalia: admira-se". Nesse sentido, a experiência das primeiras vezes, como abertura a outras experiências "[...] não pode ser historicizada, porque é ela mesma historicizante, é ela mesma a fundar a possibilidade de que exista algo como uma 'história'" (Agamben, 2005, p. 61 - grifos do autor). Nos termos de Bachelard (1988, p. 119), a infância estabelece um acordo poético entre nós e o universo como arquétipo, como "uma abertura para o mundo, um convite ao mundo", o qual nos faz acreditar e instituir o nosso mundo.

A experiência das primeiras vezes está absolutamente entrelaçada às imagens de uma existência que permanece em nós. Um valor de infância, nos termos de Bachelard (1988, p. 119), "resiste às experiências da vida" pois emerge "como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar". Porém, essa possibilidade não é dada, os acontecimentos não estão disponíveis, não se depositam na memória, não se fixam nem se acumulam, antes exigem ser intelectualmente ordenados em um sentido e uma data. Ou seja, têm necessidade de serem narrados, pois a lembrança "não tem data. Tem uma estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia neste dia memorável? Eis a questão que dá a justa tensão da reminiscência". (Bachelard, 1988, p.

111). As lembranças tornam-se imagens pelo ato de valoração do vivido e não pela verificação dos fatos vividos.

Na fenomenologia da imaginação criadora de Gaston Bachelard, a imaginação não é um abandono às fantasias irrestritas e incontrolláveis, mas uma dinâmica valorizante. Diante de uma imagem direta – aquela que dinamiza corpo-alma e mundo – nos admiramos. O filósofo propõe, então, inverter ou substituir, diante do mundo, a percepção pela admiração para receber os valores daquilo que se percebe (Bachelard, 1988, p. 113) pois é essa capacidade de ultrapassar o percebido que faz a imaginação reencontrar e prolongar as forças que estão no mundo (Richter, 2005, p. 123). Porém, afirma Bachelard (1994), nenhuma imagem surge sem a presença de uma intenção. Não recortamos e narramos fatos – ou recordamos o vivido – sem proceder a escolhas, sem neles colocar razões, pois “os fatos prendem-se na memória graças a eixos intelectuais” (Bachelard, 1994, p. 51). Significa afirmar que as recordações obedecem “às condições de evocação”, isto é, recordar e narrar não é repetir o vivido, mas “compor nosso passado” (Bachelard, 1994, p. 51, grifo do autor). Nessa compreensão, a memória requer “um pensamento dramático” que a produza, isto é, requer imaginação. Nada retemos

senão o que foi dramatizado pela linguagem; qualquer outro juízo é fugaz. Sem fixação falada, expressa, dramatizada, a recordação não pode relacionar-se a sua localização. É preciso que a reflexão construa tempo ao redor de um acontecimento, no próprio instante em que o acontecimento se produz, para que reencontremos esse acontecimento na recordação do tempo desaparecido (BACHELARD, 1994, p. 49).

A imaginação, por ser dinâmica valorizante, nos faz recordar a partir de uma intenção presente, desde imagens vinculadas ao passado afetivamente presente, composto a partir de rupturas temporais. Nossa história pessoal nada mais é que a narrativa de nossas ações dispersas e, ao contá-las, é pela linguagem que constituímos nossa continuidade temporal. “Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos” (Bachelard, 1988, p. 93). Nessa compreensão, o ato de imaginar emerge de nossas lembranças, dos modos como valorizamos o vivido em linguagem, como o imaginamos em nossos devaneios e os propagamos em narrativas e ações que reordenam e rearranjam nossas recordações.

Para Garcès (2020, p. 162), “se a ação de educar é uma arte da existência³, é porque é uma arte da memória” e, afirma ainda a filósofa, recordar é imaginar. Educar é um modo de conviver ao promover ações de gerar e partilhar memórias, de desencadear e ensaiar modos de imaginar. Bachelard (1994) permite compreender que a memória não é dada, não é um bem disponível, antes requer “um pensamento dramático” que intelectualmente a produza, isto é, requer imaginação.

³ Conforme Garcès (2020, p. 26), “Definir a educação como uma arte ou ofício da existência implica nos aproximarmos de concepções do saber e da cultura nas quais as artes e as ciências não se separaram. Distante da etnografia romântica que as vezes retorna com força em nossos contextos culturais hipertecnológicos, entender a educação como uma forma de artesanaria é reencontrar a raiz comum do pensar e do fazer, da contemplação e da experimentação, do discurso e da prática. Esta complementaridade não é uma unidade sólida, mas um entrelaçamento frágil e tentável”.

3 Infância e imaginação: o paradoxo educacional entre elogiar e interditar

Había una vez um pájaro. Y cuando estaba volando cerca del nido vio um árbol que brillava. Y llamo a su mamá y le dijo a su mamá que vio um árbol que brillaba. Y entonces su mamá le dijo: “Los árboles brillantes no existen”. Y él dijo: “Si, existen!”, y su mamá fue a mirar. Y lo vio e dijo: “Saquemos todas las hojas brillantes del árbol”. Y lo hicieron.

Vivian Gussin Paley (2006)

A epígrafe, assinada por Vivian Paley (2006), permite afirmar que o encontro entre adultos e crianças é atravessado pela recorrente, quase insolúvel, tensão educacional que engendra o paradoxo de elogiar a ação lúdica das crianças explorarem a sua curiosidade pelo mundo na simultaneidade da sua interdição. O elogio à “autonomia”, ao “protagonismo” ou à espontaneidade “imaginativa-criativa” das crianças em suas brincadeiras e jogos de faz-de-conta é tão comum no discurso pedagógico quanto as restrições postas pela preocupação com o “realismo” do real, amplamente tido como distinção entre verdadeiro (“certo”) e falso (“errado”). Um paradoxo que conduz ao controle dos movimentos do corpo brincante e aos tempos da fabulação das crianças. O pássaro, ao enunciar em suas palavras a visão sedutora de um mundo que “não existe” à escuta e ao olhar da mãe, expõe que a sua forma admirada de prestar atenção aos detalhes que o mundo oferece, como modo admirado de abarcar a inteligibilidade inerente à qualidade das coisas mundanas, deve ser eliminada. “Saquemos todas las hojas brillantes del árbol”.

O ato da mãe pássaro retirar as folhas “brilhantes” da árvore, vislumbradas e admiradas pelo filho, cumpre a função de corrigir e reorientar o olhar e pode ser lido como interdição à experiência imagética de linguagem. Contra o devaneio das palavras, contra os jogos da polissemia e da ambiguidade, contra as seduções do visível, são impostas a precisão, a clareza, a realidade, a utilidade. Termos que, acrescidos de seus sinônimos e, sobretudo de sua carga de rejeições (explícitas ou não), pautam a orientação correta contra os desvios que vêm perturbar as relações habituais e sérias entre as palavras e as coisas. Termos que afirmam a concepção hegemônica tanto de imagem e de visão como de identificação do real representada em função da ordem do conhecimento objetivo, seja como mera ilustração do mundo, como espelho de linguagem, seja de imaginação como a “louca da casa”⁴ em seus perigos à racionalidade de desviar o olhar e torná-la delirante ou “livremente” distanciada da realidade do mundo. Se a imaginação é geralmente concebida como fonte de erros e “falsidades”, é necessário de algum modo chamá-la à razão, pela lógica das definições conter seus excessos para preservá-la dos desvios, ou seja, das “loucuras” das imagens.

O que a narrativa de Paley (2006) permite depreender é que o modo de narrar o vivido – e, por conseguinte, a experiência de sentido levada a cabo pela criança – é orientado por hierarquias e subordinações do “real” valoradas pelos adultos. Uma afirmação bastante óbvia, mas que vem exigindo ao pensamento educacional ser

⁴ Expressão referida por Nicolas Malebranche (1638-1715), padre francês e filósofo racionalista do século XVII.

retomada e interrogada diante da crescente aridez de linguagem que assola a convivência. O devaneio e o sonho são hoje anacrônicos. Aliados ao movimento desordenado ou descompassado dos corpos das crianças, vêm tornando-se patológico. O que está em jogo é um entendimento de realismo como aderência ao já dado, ao já conhecido. O já sabido é o campo da objetividade e da praticidade, do que é passível de instrumentalização, planejamento prévio dos resultados e cálculo; é também o campo do não conhecido ainda, pois o que é tido e havido por “certo” não é efetivamente conhecido. Conquistamos a realidade, mas perdemos o sonho. Já ninguém mais tateia o mundo, ninguém sonda a obscuridade da potência informe da linguagem, todo mundo trabalha. Estamos, adultos e crianças, reféns de um real tão real que apenas gera a desertificação de sentidos e promove entre nós a extensão de banalidades e perplexidades.

Realismo, destaca Unger (2001, p. 177), é uma palavra-chave do projeto neoliberal, que se quer pragmático e aberto, isento de pretensões totalitárias e de ingenuidades utópicas. Um desencanto pelo mundo que coloca em questão a própria ideia de realidade. Talvez, a tarefa educacional hoje esteja no ato de resistência ao desencantamento que vivemos frente a um realismo absurdo à complexidade da heterogeneidade da vida, o qual acaba por promover o empobrecimento da coexistência.

Talvez, com as crianças possamos compreender a potência lúdica das palavras que oferecem a profundidade poética de uma imagem que emerge da experiência de encontro com as “folhas da árvore” e não um sinal de sua identificação “objetiva” como informação do percebido. Ou seja, compreender que não é o olhar que domina, mas o eco que o mundo desperta em nosso corpo e nele nos instala, a experiência que faz vibrar o olhar e virtualmente o tato, os ouvidos, o sentimento do acaso, o relato sensível do sentido que emerge de minha experiência no e com o mundo.

Inventar o mundo é renomeá-lo através de palavras que rompem o já estabelecido, o já vivido. É ter que buscar palavras para o que ainda não tem, pois antes há a singularidade da experiência. A infância é o tempo da experiência das primeiras vezes que será depois a fonte de nossas memórias posteriores. Somos o que recordamos. Esquecer o que fomos é ignorar quem somos. A infância é o tempo da intensidade das experiências porque é o tempo de começar-se em linguagem.

Um começo sempre tecido pela ação de ser brincante com as palavras, como modo de jogar com possibilidades de imaginar e narrar para adentrar em uma realidade mais densa de sentidos, aqueles que alargam nossa vida pela ampliação poética da experiência de produzir sentidos para o vivido. As palavras e os modos como com elas nos relacionamos dão forma à experiência humana no mundo, nos situam ao nos tornarem pertencentes às nossas palavras. Como escreve Bárcena (2004, p. 122, grifos do autor), esta parece ser a grande lição da infância: “aprender uma *felicidade não disciplinada*, aprender novas relações entre as coisas e entre os objetos do mundo, aprender a jogar com a razão, ou entender o mecanismo da razão como jogo. Aprender a vincular o lúdico com a lucidez”.

A experiência de começar-se em linguagem, como início radical de apropriar-se de si pela apropriação das coisas mundanas, pelo modo de habitar e participar mundo, desafia qualquer pretensão de prever resultados e planificar percursos. Como gesto de transfiguração languageira⁵, como abertura à pulsão e pulsação do corpo languageiro impulsionado pelo acontecer do sentido que coloca ambos – corpo e sentido – no mundo e que assim fazem um mundo ao promover a circulação de sentido, a palavra poética é tão transgressora quanto inaugural de mundos. Não é o único modo que as crianças exploram para aproximar-se do mundo, mas este é particularmente relevante pois significa a singularidade de apoderar-se das palavras e das coisas mundanas.

4 Imaginação poética e experiência de linguagem

Lucía: Oye, papá, Bush y Aznar, alguna vez foran niños? No me lo puedo imaginar.

Padre: Supongo que sí.

Lucía: Ah, y alo entendo, es que hay personas que, cuando llegan a certa edad, dejan de haber sido niños.

Santiago Alba Rico

Ler outras infâncias é amplificar a nossa. Como escreveu Bachelard (1988), as infâncias instituem forças nascentes que permanecem em nós como fonte imagética de sentidos, como porvir de linguagem, como abertura para a vida. Os devaneios da infância não se apagam, renascem e recomeçam pelos valores imagéticos, os quais estabelecem um acordo poético com o mundo ao serem revivificados em “fragmentos no tempo de um passado indefinido, feixe mal feito de começos vagos” (Bachelard, 1988, p. 121). Em todo sonhador vive uma criança, uma infância da linguagem que o devaneio magnifica e estabiliza por ser narrável. Nos termos de Bachelard (1988, p. 121), “a infância, no seu valor de arquétipo, é comunicável. Uma alma nunca é surda a um *valor de infância*”.

Sabemos que nenhum ser humano chega ao mundo dotado de palavras. É necessário habitar uma infância para colocar-se em linguagem. “A criança ao nascer, dá um grito, não uma palavra, e leva anos para aprender a utilizar sua voz, a sujeitá-la à linguagem, a torná-la apta para carregar a linguagem” (Zumthor, 2005, p. 64). As crianças nos mostram que para elas não há um tempo único, mas múltiplas – e descontínuas – temporalidades que se entrelaçam e inclusive se contrapõem. Nos mostram que as coisas não “são” pois elas acontecem, que o mundo é uma rede de acontecimentos em situação, uma rede de eventos e interações que se afetam entrelaçados em diferentes ritmos. As narrativas resistem à passagem do tempo no qual, em cada instante fugaz, algo se apaga, se esfuma e desaparece. Somente a narrativa, a

⁵ Conforme Merleau-Ponty (1991, p. 94), “[...] Há uma significação “languageira” da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento. Os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao “penso”, mas ao “posso”. Significa que não há necessidade de “pré-requisitos” para aprender a estar em linguagem. Antes, é necessária uma intencionalidade corporal, ou seja, um “posso”.

tessitura de nossa história contada por nós e pelos outros, permite a luta contra esse esfumar-se; permite um retorno imaginário que reúne os instantes dispersos que compõem a experiência de coexistir. Para tanto, contamos histórias como ação de valorar e reimaginar o vivido. O ato de imaginar emerge de nossas lembranças, dos modos como valoramos o vivido em linguagem, como o imaginamos em nossos devaneios e os propagamos em narrativas e ações que reordenam e rearranjam nossas lembranças.

As narrativas, as histórias, os relatos são os grandes responsáveis por nos introduzir ao mundo do outro – outros mundos, outras pessoas, outros modos de habitar o mundo. As narrativas nos permitem imaginar e sentir a experiência de outras vidas. Através de imagens e metáforas, o passado tem a capacidade de nos fazer imaginar e nós de imaginá-lo. Os que não sentem dor podem imaginar os que sofrem. Os que estão no centro podem imaginar como é estar à margem (Ozick, apud WITHERREL, 2005, p. 74). Empatia e imaginação caminham de mãos dadas.

A imaginação, em Bachelard (1989, p. 12), é um espaço de linguagem em emergência. Um estado no qual a vida se mostra pela vivacidade de linguagem, aquela que segue a “ressonância” de uma imagem poética na profundidade da existência, ponto de partida rumo ao possível, seja ele realizável ou não. A imaginação tem corpo e movimento – sente-se sentir, comove-se. Ela é também um modo de vislumbrar modos de agir ao inaugurar possibilidades, anunciar ou rascunhar outros modos de ser e estar no mundo. Imaginar é também emocionar-se e a emoção emerge como presença no jogar e no brincar, na vida de todos os dias, nos fazeres e afazeres, nos relatos – na voz que compartilha a história, na mão que traça o desenho, na tinta que se mistura à pele, no dedo que aponta uma nova obra ou uma bela paisagem.

As crianças são nossos dedos indicadores. Qualquer menino ou menina aponta uma amplificação de nossas parcas realidades. A criança guia nossos olhares cansados para admirar uma formiga, um avião, um galho, um homem repousando no banco da praça. As infâncias que em nós perduram são nossas garantias de permanência e durabilidade. Enquanto para nós adultos, os relatos, as narrativas, as histórias têm o exato tempo do fechar as páginas de um livro – as crianças alargam a sua existência lhes dando voz, transformando em jogo, brincadeira, encenação.

Georges Jean (1990, p. 211) defende que a imaginação é aquela capaz de organizar o mundo das imagens que produz. Seu manifesto em defesa de uma “pedagogia poética” para a infância, a traz aberta tanto à escuta quanto à palavra – mesmo das coisas mais ordinárias da vida (Jean, 1990, p. 16). Para ele, o imaginário é o lugar onde o ouvido realmente escuta.

Uma imagem, uma metáfora, às vezes se assemelha a uma pedra caindo na superfície lisa da água, provocando uma série de rugas concêntricas que logo envolvem toda a lagoa. Uma imagem, uma metáfora que cai na superfície desse espelho profundo que é a imaginação permite por vezes, posteriormente, incorporar ou dar sentido a tudo. (Jean, 1990, p. 102)

Gianni Rodari (1982), na sua “Gramática da fantasia”, também faz referência à pedra para comparar o efeito produzido por palavras lançadas ao acaso com o efeito que uma pedra produz quando é atirada em um rio. Ao longo dos capítulos seguintes, uma grande variedade de trocadilhos é mencionada, gerando efeitos que sempre nos levarão a criar novos significados, narrativas e sentidos. E assim, o autor propõe formar duplas incríveis para histórias fantásticas para nos ajudar a pensar na quietude de um lago sem pedra como o emudecimento de um livro sem mãos para compartilhá-lo. A pedra, como a narrativa fantástica, move e dá vida ao rio – nele promove todos os tipos de movimentos e acontecimentos. Nada aconteceria a este rio sem o choque com a pedra.

Ozick (apud WITHEREL, 2005, p. 74) traz a imaginação como a nossa fonte de empatia. Maxine Greene (2005) defende que a imaginação é fruto da memória de quem somos. Para Dante a imaginação é o lugar dentro do qual chove (Calvino, 1990). Piglia (2006), dissertando sobre Jorge Luis Borges, afirma que o imaginário é aquele que se instala entre os livros. Alba Rico (2015) nos diz que a imaginação necessita de corpos exteriores para fazer seu trabalho. Já Rosa Montero (2004), nos traz que a imaginação não só pode vencer a morte, mas também nos cura, nos sana, nos torna melhores e mais felizes.

Imagens e palavras são extensões de nós. Palavras não são meros substitutos para ideias ou envoltórios do pensamento; são parte de nosso corpo, são imagens que engendram gestos ... pois o sentido não habita o que é dito, mas o como é dito. Ainda que o lugar da imaginação seja compreendido de tantos e diferentes modos, é inegável que a ação de imaginar e tudo o que ela carrega consigo – as artes, as narrativas, os relatos, o sensível – são os efetivos responsáveis por nos fazer estar sendo no mundo, por efetuar como interagimos no e com o mundo, por instaurar como o habitamos com outros.

5 A razão demanda poesia: a imagem engravida a palavra

Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, “icástica”.

Italo Calvino

Todas as pessoas que convivem com crianças pequenas sabem da sua adesão apaixonada à fantasia, à fabulação, na sua necessidade de alterar o tempo e o espaço em repentinas mudanças de cenário. Para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte. Encanta. Basta reunir um grupo de crianças para logo emergirem narrativas paralelas às nossas. Porém, cada vez mais intensamente podemos constatar que o jogo imaginativo, as brincadeiras languageiras pautadas no imagético, estão desaparecendo do horizonte educacional. Junto com ele, também desaparecem alguns educadores que desejam afirmar e preservar os modos ou dinâmicas imagéticas da meninice, fonte de constituição de repertórios de imagens que fecundam o pensamento, dessa maiêutica socrática (Paley, 2006). Parece que atualmente só é permitido, nas

escolas e fora delas, incentivar o jogo narrativo se ele for útil ou produtivo como introdução à ação didático-pedagógica. Insistimos em elogiar a ação lúdica de brincar, no entanto só a deixamos vir à tona em breves intervalos.

Hoje, é bastante comum os educadores, e até mesmo as famílias, terem dúvidas se uma criança está ou não preparada para ingressar na escola, principalmente quando esta criança tem o imaginário muito latente, se sua capacidade de brincar e jogar não possui amarras. A ideia de que o jogo imaginativo profuso e variado favorece a ampliação intelectual do raciocínio não é uma condição que o pensamento pedagógico – e a pesquisa educacional – se dispõe a interrogar e refletir em tempos de consenso em torno de ações e discursos orientados pelas dimensões cognitiva e instrumental do conhecimento em detrimento da sensualidade linguageira do corpo que integra imaginação e razão na produção e na circulação de narrativas que nos enraízam e nos colocam em abertura ao mundo. Talvez o entusiasmo dos adultos pelos engenhosos componentes do jogo imaginativo acabe relegado às crianças de dois e três anos. Mais ainda, é possível que tenhamos que buscar esse reconhecimento fora dos limites da escola (Paley, 2006, p. 73).

Cada vez é mais difícil brincar e instaurar o tempo de alegria e entusiasmo pelo mundo. Hoje, é preciso ter grande coragem de mover a vida com alegria e entusiasmo apenas para celebrar o ato de respirar e compartilhar a coexistência mundana. Crianças ou adultos, cada vez mais, são exigidos a encontrarem forças para dar tempo ao tempo de viver. Ambos vivem a crescente imposição da instrumentalização do conhecimento, ditada pelos resultados mensuráveis de uma formação cada vez mais especializada em determinadas habilidades e competências, ditadas pelo acúmulo de informações ou “conteúdos”. O que essa formação esquece é que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações à fabulação (imaginação). Tanto a ciência quanto a arte, tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto a reflexão quanto o devaneio exigem ler e interpretar sentidos. Ou seja, exigem linguagem.

Voltemos à pequena bailarina que abriu este texto. A menina que transforma os objetos e todas as coisas do mundo em tudo o que quiser e que, muitas vezes, a vimos brincando sozinha – já que seus colegas nem sempre compreendem e correspondem ao seu modo de brincar e fabular. Há instaurada uma forte ideia de que a criança que muito brinca e muito imagina é *muito infantil* e por isso precisa ser corrigida, alertada. Como a mãe do pássaro que retira todas as folhas da árvore para que não existam mais árvores brilhantes.

O que se vê, comumente, alguns anos depois, é um séquito de adultos buscando modos de recuperar um imaginário interrompido. Buscando outros modos de constituir linguagem, de intercambiar experiências, criar relações de empatia, reconstruir um repertório imagético como modo de voltar a habitar o sensível, ampliar horizontes, habitar outros mundos. Mundos germinados pela poética da palavra. Como se a linguagem fosse – e é – um caminho que nos levará a nós mesmos (Andruetto, 2012, p. 15). Encontrar a nós mesmos é buscar a inteligibilidade do vivido, ou seja, ler e interpretar o mundo para

significar o que nele e em nós acontece. As crianças conduzem esse esforço com a seriedade de pensar brincando e divertindo-se muito. Talvez, a tarefa educacional por vir seja *reencantar* o mundo com a dimensão lúdica – ou poética – da linguagem.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destrução da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciaccarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. Tradução de Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Infância berlinense: 1900. Tradução de Rubens Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GARCÈS, Marina. **Escuela de Aprendices**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.
- GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación**: ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Grao, 2005.
- JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil**: los cuentos, los poemas, la realidad. Fondo de Cultura Económica: México, D.F., 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MONTERO, Rosa. **A Louca da Casa**. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PALEY, Vivian Gussin. **El trabajo de los niños**: la importancia del juego imaginativo. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- RICHTER, Sandra R. S. A dimensão ficcional da arte na educação da infância. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado.
- RICO, Santiago Alba. **Leer com niños**. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini: São Paulo: Summus, 1982.
- UNGER, Nancy Mangabeira. A desertificação do homem contemporâneo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, jul/dez. 2001, p. 175-182.
- WITHERREL, Carol. Los paisajes narrativos e la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. In: EGAN, Kieran; McEVAN, Hunter (Comp). **La narrativa em la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 72-85.
- WHITMAN, Walt. **Folhas de relva**: a primeira edição (1855). Tradução de Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**: entrevistas e ensaios. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

DATA DE ENVIO: 31 de julho de 2023 | DATA DE APROVAÇÃO: 31 de agosto de 2023