

universidade federal do rio grande do sul
faculdade de educação
programa de pós-graduação em educação

a dimensão ficcional
da arte na educação
da infância

sandra richter

porto alegre
outubro 2005

sandra regina simonis richter

a dimensão ficcional
da arte na educação
da infância

tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em
educação da faculdade de educação da universidade federal do rio
grande do sul, como requisito parcial para obtenção do título de
doutor em educação.

orientadora:
analice dutra pillar

banca examinadora:

prof. dr. João-Francisco Duarte Júnior

prof. dra. Suzana Albornoz

prof. dra. Marly Meira

prof. dra. Malvina do Amaral Dorneles

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

R537d Richter, Sandra Regina Simonis

A dimensão ficcional da arte na educação da infância / Sandra Regina Simonis Richter. - Porto Alegre : UFRGS, 2005.
289 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005. Pillar, Analice Dutra, orient.

1. Artes plásticas - Infância. 2. Arte - Ensino - Educação infantil. 3. Arte - Educação - Filosofia. I. Pillar, Analice Dutra. II. Título.

CDU – 7:373.2

*para o **mico**
por tudo que sabe de mim
pelo excesso que é compartilhar este nosso viver
este turbilhão do existir juntos
no amor e no humor.*



agradecimentos

à Analice Pillar pela confiança neste estudo pleno de desvios intensos de aprendizagens, sua cumplicidade em acolher meus devaneios e dúvidas atrozés,

à Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC – pela Bolsa Afastamento e aos colegas do Departamento de Educação pelo apoio e disponibilidade na interlocução,

às professoras, profissionais e crianças da EMEI de Vera Cruz pela acolhida e interrogações provocadas, lançando-me na experiência de romper com hábitos de pensamento,

à Ângela Fronckowiak pela presença cúmplice nos aprendizados com as crianças da EMEI de Vera Cruz, pela interlocução amiga e poética durante a pesquisa,

à Angela Pohlmann, à Dulcimarta Lino e à Lica (Maria Carmem Barbosa) pela presença constante, pela escuta carinhosa, pelas risadas, pelas trocas de livros, sonhos, lágrimas, idéias e telefonemas,

ao Grupo de Estudos Poéticos da UNISC pelos encontros com a poesia e a alegria de compartilhar devaneios e pensamentos,

ao grupo do GEARTE pela experiência afetiva de aprender a discutir e compartilhar sonhos e idéias,

ao Josmar Reyes pela abertura ao mundo da língua francesa, por compartilhar a curiosidade e a paixão pela discussão teórica, pela escuta de meu processo de aprendizagem, pela gentileza de trazer os preciosos (e pesados) livros de Paris,

ao Ronie Silveira pela interlocução no momento crucial,

ao Vitor pela sensibilidade e provocações ao meu pensar, ao Lucas pela amorosa paciência e confiança, à Bruna pela compreensão e aprendizados: afinal não pensamos quando queremos nem na ordem que se quer!



***Palavra, palavra
(digo exasperado)
se me desafia
aceito o combate.***

Carlos Drummond de Andrade

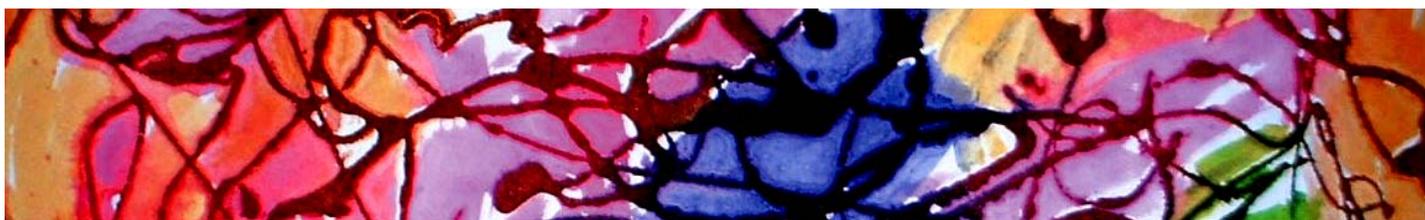




Convido o leitor a compartilhar um percurso de interrogações desencadeado há dez anos no instante encantado de um olhar distraído capturado pelo título de um livro na estante da biblioteca: *O direito de sonhar*.

Como o centauro no ato de lançar a seta – um projétil ou um futuro – até às estrelas é também por ela atingido, pois terá que buscá-la com a mesma intensidade do desejo que a disparou, esta experiência de escrita detém abruptamente um movimento em pleno estado de expectativa pela promessa da aproximação ao pensamento-seta há muito tempo lançado pela tensão de um arco brincalhão.

O corte – a incisão da escrita – que apresento é o estado atual de de uma aprendizagem em pleno movimento de pensar o que vem me imaginando e me lançando a inventar uma escrita que possa fazer reiniciar os vôos em direção à seta-pensamento que brinca comigo.



resumo

Para abarcar a relevância de problematizar concepções polarizadas na redução do sensível ou exacerbação do racional que orientam ações educativas em artes plásticas na infância, o estudo faz emergir as contradições e ambigüidades da tensão filosófica em torno das noções de imagem pictórica e imaginação poética a partir do contraste entre o legado cultural que remonta aos gregos antigos e a ruptura promovida pela fenomenologia da imaginação poética em Gaston Bachelard. Entre a sacralização ou a condenação filosófica que permanece e o que a fenomenologia bachelardiana da imaginação material projeta à educação, em sua interlocução com Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, podemos afirmar que a imaginação não é dinâmica desordenada, vestígio fantasmal da percepção visual, pelo contrário, é dinâmica projetiva que encontra toda sua força ou energia transfigurativa quando coloca o corpo em linguagens e transfigura a realidade para engendrar narrativas e plasmar ações na convivência mundana.

Afirmção que exige passar a considerar na educação infantil a importância formativa da experiência de encantamento das primeiras aprendizagens extraídas de um saber fazer – *ingere* – 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.

Este estudo, embora toque os limites da história tanto da arte como da educação, não diz respeito à dimensão histórica mas aponta um problema que é colocado à relação entre arte e educação desde a filosofia. Somente saindo do âmbito da arte, da educação, da infância, é possível constatar a existência da lacuna na discussão sobre a dimensão educativa da arte na infância. Apenas de outro lugar, onde a questão da imaginação poética apareça como problema, é possível escutar o silêncio em torno da relação entre dimensão ficcional e aprendizagem da linguagem plástica e, assim, constatar a ausência da discussão sobre como a concebemos na educação.

resumen

Para abarcar la relevancia de problematizar concepciones polarizadas en la reducción de lo sensible o exacerbación de lo racional que orientan acciones educativas en artes plásticas en la infancia, el estudio hace emerger las contradicciones y ambigüedades de la tensión filosófica acerca de las nociones de imagen pictórica e imaginación creadora a partir del contraste entre el legado cultural que remonta a los griegos antiguos y la ruptura promovida por la fenomenología de la imaginación poética en Gaston Bachelard. Entre la sacralización o la condenación filosófica que permanece y lo que la fenomenología bachelardiana de la imaginación material proyecta a la educación, en su interlocución con Merleau-Ponty y Paul Ricoeur, podemos afirmar que la imaginación no es dinámica desordenada, vestigio fantasmal de la percepción visual, al contrario, es dinámica proyectiva que encuentra toda su fuerza o energía transfigurativa cuando coloca el cuerpo en lenguajes y transfigura la realidad para engendrar narrativas y plasmar acciones en la convivencia mundana.

Afirmación que exige pasar a considerar en la educación infantil la importancia formativa de la experiencia de encantamiento de los primeros aprendizajes extraídos de un saber hacer – *fingerere* – que desde la infancia constituye la línea de demarcación a partir de la cual aprendemos a interpretar y engendrar acciones que dan a las cosas otro curso.

Este estudio, aunque toque los límites de la historia tanto del arte como de la educación, no dice respeto a la dimensión histórica pero apunta un problema que es colocado a la relación entre arte y educación desde la filosofía. Solamente saliendo del ámbito del arte, de la educación, de la infancia, es posible constatar la existencia de la lacuna en la discusión sobre la dimensión educativa del arte en la infancia. Apenas de otro lugar, donde la cuestión de la imaginación poética aparezca como problema, es posible escuchar el silencio alrededor de la relación entre dimensión ficcional y aprendizaje del lenguaje plástico y, así, constatar la ausencia de la discusión sobre cómo la concebimos en la educación.

résumé d'auteur

Pour souligner la pertinence dans ce qui fait problème dans les concepts polarisés de la réduction du sensible ou l'exacerbation du rationnel qui guident les actions éducatives en arts plastiques dans l'enfance, l'étude fait immerger les contradictions et les ambiguïtés de la tension philosophique autour des notions de l'image picturale et l'imagination poétique à partir du contraste entre l'héritage culturel qui renvoie aux anciens grecs et la rupture due à la phénoménologie de l'imagination poétique chez Gaston Bachelard. Entre la sacralisation ou la condamnation philosophique qui demeure et ce que la phénoménologie bachelardienne de l'imagination matérielle projette dans l'éducation dans son interlocution avec Merleau-Ponty et Paul Ricoeur, on peut dire que l'imagination n'est pas une dynamique désordonnée, le vestige fantasmé de la perception visuelle, au contraire, c'est la dynamique projective qui trouve toute sa force ou son énergie transfigurée quand elle place le corps en langages et transfigure la réalité pour engendrer des récits et modeler des actions dans la convivialité mondaine.

Il s'agit d'une affirmation qui exige dans l'éducation enfantine l'importance dans la formation de l'expérience de l'enchantement des premiers apprentissages extraits d'un savoir faire – *finger* – qui depuis l'enfance constitue la ligne de démarcation à partir de laquelle on apprend à interpréter et à engendrer des actions qui donnent aux choses un autre cours.

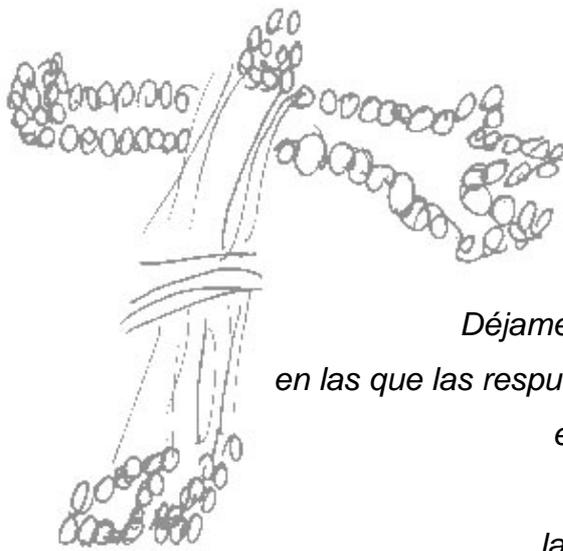
Cette étude, qui côtoie l'histoire de l'art et l'éducation, ne traite pas de la dimension historique, mais elle envisage un problème qui établit un rapport entre art et éducation depuis la philosophie. C'est uniquement en sortant du domaine de l'art, de l'éducation, de l'enfance, il est possible de se rendre compte d'un espace vide dans la discussion sur la dimension éducative de l'art dans l'enfance. Seulement d'un autre lieu, où la question de l'imagination poétique apparaît en tant que problème, il est possible d'écouter le silence autour du rapport entre la dimension fictionnelle et l'apprentissage du langage plastique et, ainsi, se rendre compte de l'absence de la discussion sur comment on la conçoit en éducation.

abstract

In order to deal with the relevance of problematizing polarized conceptions in the reduction of the sensitive or in the exacerbation of the rational which orient the educational procedures in visual arts in childhood, this work brings up the contradictions and ambiguities of the philosophical tension around the notions of pictorial image and poetic imagination by means of contrasting the cultural legacy since the ancient Greece and the rupture promoted by the phenomenology of poetic imagination put forward by Gaston Bachelard. Between the sacralization or the remaining philosophical condemnation and what the Bachelardian phenomenology of material imagination projects to the education, in its dialogue with the works of Merleau-Ponty and Paul Ricoeur, we may affirm that the imagination is not a disordered dynamics, a phantasmatic remainder of visual perception, but, on the contrary, it is a projective dynamics which finds all of its strength or energy transfigured when it translates the body into languages and transfigures reality to engender narratives and plasmate actions in everyday's living together.

Such an affirmation demands that we begin to consider, in child education, the formative importance of the experience of enchantment of the first learning extracted of a know how to do – *fingere* – which since childhood has constituted the demarcation line from which we learn how to interpret and engender actions which make things take another course.

Although the present work touches the thresholds both of art and education, it does not concern the historical dimension, but points to a problem which is put by philosophy about the relationship between art and education. Only if we move away from the domains of art, education and childhood, it will be possible to realize the existence of a gap in the discussion about the educative dimension of art in childhood. Only from another standpoint, where the question of poetic image appears as a problem, we can listen to the silence around the relationship between the fictional dimension and the learning of the pictorial language, and so perceive the absence of the discussion about how we conceive it in education.



*Déjame que te cuente algunas historias
en las que las respuestas no siguen a las preguntas,
el reposo no sigue a la inquietud,
el saber no sigue a la duda,
la solución no sigue al problema y
la reconciliación no sigue a la herida.
Coloca, si quieres, tu cuento junto a los nuestros.
Y no preguntes el camino a quien ya lo sabe,
Porque renunciarías a la posibilidad de perderte.*

Jorge Larrosa

introdução

da abertura da iniciação	19
do horizonte das interrogações	29

**1. o sensível sob o olhar do intelecto
sacralizar ou condenar?**

.....	49
do paradoxo do rapsodo	57
do simulacro do espelho	69
das sombras do olhar	88
da imagem do intelecto	105

2. a imagem da imaginação 117

Bachelard e a poética da imagem	129
Merleau-Ponty e a poética do corpo.....	149
Ricoeur e a poética da ação.....	161

3. a imaginação da imagem 173

das primeiras aprendizagens	184
da miniaturização do mundo	194
do ficcional do traço da mancha.....	203

4. a marca da infância no mundo..... 221

quando o fazer é fingir

coda

o movimento do real no ficcional	237
--	-----

bibliografia..... 271

(...) *compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou a respeito de nós mesmos, ou seja, aquilo que, então, nos tornamos.*
Michel de Certeau

Duas grandes paixões foram plasmando minha história de professora de artes plásticas, encarnando-se quotidianamente através da intensidade do viver entre frustrações e padecimentos, excitação e maravilhamento, no ateliê¹ da escola de educação infantil, ensino fundamental e médio: a pintura e a infância. Em outras palavras, para a tensão do momento do encontro das crianças com o ato de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Transfiguração que engendra a alegria de fazer aparecer algo como modo de aprender a instaurar sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo.

O que captura minhas energias é perseguir a complexidade do momento lúcido e lúdico de conflagrar visões – Nietzsche fala em lucidez e embriaguez – no ato mesmo de aprender a instaurar e transfigurar gestos, ritmos, cores e traços com outros enquanto ato *poético* de tecer visibilidades na urdidura do real e do ficcional. Para Fink (1966, p.65), as crianças “já enfrentam distinções que colocam ao pensamento uma problemática das mais difíceis” quando enfrentam em seus jogos as ambigüidades entre o tangível e o imaginário como modo de *compartilhar*² visibilidades e sentidos³ a partir do mundo lúdico que lhes é comum.

¹ O termo ateliê refere-se ao lugar adequadamente preparado para acolher investigações e experiências através das linguagens plásticas.

² Para Shusterman (1998, p. 261-62), a partir do pensamento de Dewey, “a introdução de uma satisfação emocional não torna uma experiência necessariamente privada ou inteiramente subjetiva. (...) De fato, tais experiências são memorizadas não apenas *como* compartilhadas, mas *porque* são compartilhadas”.

³ Para Steiner (1991, p.110-111), a categoria do sentido é muito estática para poder aplicar-se ao poético já que para ele o poético diz respeito ao “produit exponentiel de tous les mondes possibles du sens ou du non-sens, tels qu’ils sont construits, imaginés, mis à l’épreuve, habités,

Com os anos, ou com as crianças pintando, desenhando, modelando, enfim, brincando e jogando com areia, tintas, barro, água, papéis, papelões, madeiras, colas, tecidos, pigmentos, fui aprendendo a acolher o modo direto da criança investigar as coisas como modo de *comungar* experiências sensíveis de estranhamento e surpresa que emergem de uma atitude interrogativa e lúdica diante da imprevisibilidade do viver. Fui aprendendo a acompanhar o que Valéry (1999, p.191)⁴ destacou como fato notável (embora pouco notado): “a execução de um ato como resultado, saída, determinação final de um estado inexprimível em termos acabados (ou seja, que anula exatamente a sensação de origem)”. Isto é, o compartilhar com as crianças o gradual – e laborioso – processo de aprender a realizar a passagem do imprevisível contido no incognoscível de nossos excessos⁵ à ação de plasmá-lo em traços e manchas.

Aprendizagem que permitiu constatar o poder infantil de poetizar e ficcionar como modo de pensar o intraduzível das sensações contidas nesse *estado de perturbação* que exige uma ação do corpo para instalar uma significação⁶ “em mim” e não somente para os outros, com os quais pode tornar coletiva porque pode transformar em narrativa: pode recontar, cantar, falar, grafar a experiência.

Mais profundamente, aprendi a respeitar o esforço e o sentido da imensa alegria de conseguir realizar o ato de “trazer” (formar) algo para a superfície que

dans l'interaction de deux libertés: celle du texte, en mouvement dans le temps, et celle du récepteur. (...) Le langage est organique en un sens qui est plus que métaphorique ou pictural. (...) Pour élucider le sens, nous paraphrasons et métaphrasons, renouvelant la séquence indéterminée des signes. Le signifié est, comme l'enseigne Blake, toujours 'en excès' par rapport au signifiant. Dans le domaine du poétique, cette 'plus value' est particulièrement évident”. Cabe destacar que o autor, quando fala da literatura, também está falando da música e das artes plásticas (cfe. p. 110).

⁴ Quando Valéry (1999, p.191) afirma que “na produção da obra, a ação vem sob a influência do indefinível”, o que quer evidenciar é “a diferença profunda que existe entre a produção espontânea através do espírito – ou melhor, através do conjunto de nossa sensibilidade – e a fabricação de obras” (p.199). Entre o *estado poético* – “uma sensação produtora de valor e impulso, estado cuja única característica é não corresponder a qualquer termo acabado de nossa experiência” – e o *ato*, ou seja, “a determinação essencial, já que um ato é uma escapada miraculosa para fora do mundo fechado do possível e uma introdução no universo do fato” (p.191), estabelece-se um regime de execução durante o qual há uma troca mais ou menos viva entre as exigências, ou conhecimentos, as intenções, os meios ou dispositivos técnicos de uma ação cujo excitante não está situado no mundo em que estão situados os objetivos da ação comum e, consequentemente, não pode dar ensejo a uma previsão que determine a fórmula dos atos a serem realizados para atingi-la com segurança.

⁵ Conforme Chauí (1999, p.206), se para Merleau-Ponty a linguagem não traduz significações mas as encarna, o impensado é “o excesso do que se quer dizer e pensar sobre o que se diz e se pensa. É o que, no pensamento, faz pensar e dá o que pensar”.

⁶ Significação, aqui, no sentido de apropriação em Ricoeur (1986, p.59-60; p.171).

não sabemos poder aparecer ou emergir de nós, fazendo-me compreender que não há saber sem o poder de regozijo. Para Valéry (1999, p.192), esta passagem de um *estado poético* ao ato de decidir fazer algo implica a passagem da desordem interna (espanto, maravilhamento, perplexidade) à execução de algo (objetivo, exterior), onde 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”. Movimento que supõe uma íntima interlocução ou colaboração, de certo modo confusa ou misturada, entre mundo, corpo e pensamento. Aqui importa, porém, a promessa de regozijo.

Minha experiência como professora aprendiz de crianças foi emergindo do encantamento em partilhar a infância de um *poder fazer* – que *aprende a alegria* – capaz de tencionar a profundidade e a superfície, o corpo e o mundo, provocando o gesto a imaginar o ato de realizar algo como modo de pensar o que não precisa ou o que ainda não pode ser traduzido em palavras que o expliquem. Um modo de aprendizagem próprio das crianças: direto, fantástico, transbordante, fabulador, porque *admirado* diante das múltiplas situações de perplexidade e estranhamento a enfrentar. Um encantamento por este estado de suspensão poética que força o corpo a mexer-se para arriscar-se na imagem e na palavra – nas coisas mundanas – para aprender a extrair “algum eu maravilhosamente superior a Mim⁷” (Valéry, 1999, p.210) das obscuridades que não colocam nenhum obstáculo à retenção da sensibilidade. Ato não tão raro, que pode ser perseguido através de *fazer*es laboriosos e compartilhados, que enfrentem as contradições e as ambigüidades de participar do mundo desde a infância. Aprendemos, desde crianças, nos limites do oculto, do desconhecido.

É através dos *fazer*es transformativos do corpo, que promovem a propagação do sentir, onde não há modelo pois é projetando ações, realizando uma experiência e sendo essa própria experiência⁸, que se dá a abertura ao que nos torna simultâneos com os outros e com o mundo: mexendo-se, falando,

⁷ João Alexandre Barbosa, na introdução do *Variedades* (1999, p.15), destaca a distinção criada por Valéry entre Eu e Mim (*moi* e, sempre grafado *MOI*) para acentuar a dependência entre poeta e poema, entre eu e linguagem, por onde passa a recorrente inseparabilidade entre o que sou e o que faço no mundo.

⁸ Nas palavras de Chauí (1999, p. 277), “(...) saída de si que é entrada em si, pois é relação consigo, com outrem, com o mundo estético e com o mundo cultural”.

desenhando, rindo, cantando, pintando, chorando. Assim, abordar a experiência de instaurar e transfigurar imagens através da linguagem plástica é abarcar os modos como as crianças aprendem a plasmar relações no mundo com outros. Não é criação ou arte, é experiência de abertura ao outro, de si e do mundo. Nesse sentido, as aprendizagens envolvidas no ato de ficcionalizar o vivido através da linguagem plástica são insubstituíveis e só podem ser repetidas.

O termo experiência é aqui utilizado no sentido que Merleau-Ponty (1999a, p.156) lhe dá: abertura para aquilo que não somos. Portanto, não é atividade intelectual, nem aparição da verdade ou sucessão de aparências, não é comportamento nem acontecimento para nós. É aprendizagem extraída da opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, reformulado para ser compreendido e apropriado. Nessa perspectiva, o que não somos não é o que está além e “fora” de nós, assim como o que somos não é o “dentro” de nós. O que não é nós e o que somos é o sensível: distância tornada estranha proximidade onde sensibilidade e compreensão estão misturados aos movimentos do corpo no mundo. Corpo que não apenas desloca-se pois é capaz, nas palavras de Serres (2004, p.139), “de todas as metamorfoses possíveis; se ele não as executa de maneira perfeita, ele sabe, pelo menos, simulá-las ou imitá-las”.

Tal experiência, com a infância, não é algo que a mim se acumulou, mas o modo como passei a saber de mim. Como suscitou valorações extraídas dos encontros e desencontros que provocavam outro modo de abarcar a relação entre processos de instaurar, transformar, transfigurar imagens e palavras e processos de aprendizagem na infância. Passei a compreender que as crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda através da experiência poética 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 mundo fica imenso, exalta-se e nelas estremece. Como diz Bachelard (1988, p.182), “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações (...). Admira primeiro, depois compreenderás”⁹.

⁹ Para Bachelard (1990a, 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”.

Afirmar a experiência poética como condição de atualização de virtualidades do corpo é afirmar que repertórios linguageiros não se fazem por acumulação mas por metamorfose. Como observou Merleau-Ponty (1999a, p.24), “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente”. Acolher a afirmação de que podemos compreender o que ainda não sabemos, supõe acolher, com Merleau-Ponty (1991, p.184), que o corpo efetua “uma espécie de reflexão” porque sensível que se sente ao sentir e, com Bachelard (1991a, p.6; 1988, p.54), o “corpo como linguagem” quando afirma o devaneio como corpo em sua função sensível de fazer “conhecer a linguagem sem censura”. Ambos os filósofos nos permitem abarcar que tanto as decisões quanto as hesitações podem ser formuladas no devir do operar sobre o mundo.

Porém, implica antes enfrentar, além da enraizada concepção de infância como “etapa” cronológica a ser modelada e superada pelo acúmulo de “ensinagens”, toda uma tradição filosófica-pedagógica sustentada na suspeita em torno da sensibilidade, do corpo encenado, da imaginação, do devaneio, do olhar distraído. Pouco sabemos sobre o que pensamos sobre a relação entre “sensibilidade” e processos de aprender a estar em linguagens na infância porque temos dificuldade de alcançar que a experiência poética, nas palavras de Bachelard (1989a, p.4), “não tem necessidade de um saber. (...) Em sua expressão, é uma linguagem criança”¹⁰.

A opção de investigar um tema tateando um *não-saber ainda*, talvez advenha da imperiosa busca daquilo que nos falta, daquilo que me faz falta. O não saber, aqui no sentido da fenomenologia bachelardiana¹¹ do poético, não é uma ignorância mas um ato difícil de superação do conhecimento. Como diz Larrosa (2004, p.314), “não se trata de converter o desconhecido em conhecido,

¹⁰ Para Bachelard (1989b, p.4), o fenomenólogo da imagem poética beneficia-se de observações que podem ser precisas porque as imagens são simples já que não têm necessidade de saberes “inconvenientes” como os pensamentos científicos que são sempre pensamentos interligados: “para bem especificar o que pode ser uma fenomenologia da imagem, para especificar que a imagem vem *antes* do pensamento, seria necessário dizer que a poesia é, mais que uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma”. Cabe destacar que, na língua francesa, o termo *esprit* é geralmente vinculado à realidade pensante, ao pensamento em oposição à matéria enquanto o termo *âme* é vinculado ao termo latino *anima* enquanto princípio de vida: sopro vital.

¹¹ Para Bachelard (1989b, p.16), o saber acompanhado de um igual esquecimento do saber é a condição que faz da criação um *puro começo*, uma abertura de linguagem.

mas que o gesto é, mais bem, converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber”.

Nesse sentido, conviver com a inexperiência das crianças na seriedade de suas experiências de iniciação ao mundo através da linguagem pictórica foi multiplicando em mim interrogações e alicerçando o interesse em aprofundar estudos que contribuam para argumentar sobre a importância de promover ações educativas que permitam às crianças obterem regozijo primeiro e “entenderem” depois. Implica, aqui, inverter o postulado de primeiro “ensinar” para depois viver e passar a considerar, antes das variedades de “práticas de ensino”, as variedades de aprendizagem.

Trata-se de negar uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para afirmá-la como dimensão temporal do viver a ser coproduzida através de nossos muitos modos de *ficcionar*, ou seja, através do encontro transformativo entre corpo, palavras e imagens no mundo. Cabe destacar, com Larossa (1996, p.17), que a imaginação vincula-se à capacidade produtiva da linguagem, “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”. 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 do conviver.

Com as crianças fui aprendendo que o insubstituível da experiência na linguagem plástica não é tanto sua dimensão artística e nem sua dimensão estética¹², mas a antiga e esquecida *dimensão poética* que advém do encantamento de um corpo – de uma alegria fascinada – diante das primeiras admirações com a plasticidade do mundo que convocam o corpo infantil a “mexer-se” e lançar-se ludicamente para encená-lo porque pode ficcionar o extraído dessa experiência de comunhão com o mundo, através de seus jogos e brincadeiras, como modo de aprender a decifrá-lo e interpretá-lo.

Tal constatação me conduz obsessivamente à mesma interrogação: como fazer para sair da polarização entre uma formação escolar cognitivista que sufoca experiências poéticas de compreensão do mundo – aquelas que

¹² O termo estética aqui refere-se ao campo filosófico da fruição através da palavra que descreve e explica o sensível e o termo artístico aquele que remete ao campo cultural da produção de “obras de arte” .

favorecem a formação de um repertório poético¹³ – e uma formação escolar que entorpece a formação racional em nome de uma sensibilidade sustentada na naturalização de uma imaginação livre e desenfreada? Ambas redutoras da capacidade infantil de aprender a operar especificidades de diferentes linguagens na insistente negligência aos desafios ao corpo transfigurador e às provocações à imaginação nos processos escolares de aprendizagem. Como diz Serres (2004, p.141), “a inteligência permanece inútil e embotada sem o corpo alado”. Tanto o pensamento lógico quanto o pensamento imagético dizem respeito ao esforço da conquista e não ao abandono do acaso e das circunstâncias.

Não basta, na educação, constatar um excesso de romantismo nas concepções de arte¹⁴ assim como não basta apontar o excesso de racionalismo no ensino da arte num estéril dualismo que ora privilegia o talento e a inspiração (o sensual) ora privilegia a técnica e as regras (o mental). Não se trata de apenas detectar a exacerbação do sensível ou a insensibilidade do racional, pois, ambos os modos de promover o encontro entre educação e arte, negligenciam a especificidade da dimensão poética da arte nos processos de aprendizagem: aquela capaz de realizar no corpo a cópula entre imaginação e razão, entre o sensual e o mental, através dos fazeres *transformadores* do corpo em seu encontro com a plasticidade das coisas do mundo.

Entre a soberania da razão (cognitivo) e a soberania do sensível (afetivo), a educação na infância vem acontecendo ou por próteses de “ensinagens” (antes aos 7-8 anos, hoje aos 2-3 anos!) ou pela naturalização da “criança criativa” apenas por ser criança. Cada vez mais interessada na antecipação de compe-

¹³ Bachelard (1988, p.119) fala em “reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar nosso mundo”.

¹⁴ Quando utilizo o termo arte, estou me referindo à cópula *poiética* entre corpo, imagem e palavra capaz de fazer o estado poético (perturbação, espanto, maravilhamento, perplexidade) e emergir em diferentes linguagens: seja poesia, pintura, escultura, cinema, música, dança. O sentido poético só pode nos *mostrar* e não explicar: o ato poético não descreve o vivido, colocoo diante de nós. Nos apresenta a experiência ao inaugurar diferentes modos de presença. Assim, utilizo o termo *cópula* para afirmar a inseparabilidade entre o sentido relacional e o sentido existencial contido no ato de instaurar, transformar e transfigurar imagens através do corpo operante. Estou me referindo, aqui, ao humano poder de plasmar o indizível e o invisível em imagens e palavras extraídas de uma energia *agindo* ritmicamente sobre a palavra e a matéria desejando tornar-se linguagem. Experiência tensiva de pensamento que nasce do fluxo e refluxo da história pessoal e social na tentativa de alcançar a inteligibilidade dessa experiência e, portanto não é um resultado, uma coisa ou fato, mas começo e recomeço que permite compartilhar ou comungar a experiência com outros, favorecendo o sentir-pensar coletivo.

tências e habilidades, a partir da nomeação pela palavra que explica e descreve o mundo, vai esquecendo aquilo que Bachelard (1988, p.180) já disse: “não se sonha com idéias ensinadas” e muito menos sem encantamento pelas novidades do mundo.

A questão escolar da polarização entre o racional e o sensível me instiga porque é política: são opções de devir comunitário. A escola é lugar efetivo de produção de cultura, de “fazer cultura” e não lugar descartável de “receber cultura” em embalagens pedagógicas. A questão é instigante porque é educacional: interfere e opera na história do corpo em formação que, por sua vez, interfere e opera nos modos de aprender a imaginar e a perceber para plasmar experiências com outros corpos e inventar mundos de convivência. Tais preocupações implicam dizer não à deriva pois supõe não acatar a lógica racionalista e utilitarista que aí está posta como único modo ou lógica de conviver. Enfim, mas não por último, a questão é por demais instigante porque é ética e estética: está faltando beleza nas relações entre adultos e crianças, entre nós e o mundo. O vivido é consumido e não poetizado, isto é, co-produzido. Não estamos prestando a devida atenção educacional à dimensão poética do viver que faz aprender o poder de escuta, aquele que engendra visões e produz devaneios capazes de forjar outros modos de compreender e conviver. As utopias estão cada vez mais pobres. Não há espera de mundos, apenas o tédio do consumo de um mundo dado.

Neste sentido, o que este estudo persegue é uma aproximação à argumentos que permitam defender a cópula entre imaginação e razão para destacar a importância das realizações através da linguagem plástica nos processos de aprender a ficcionalizar o vivido. Implica destacar a importância da dimensão ficcional da arte como dimensão educativa que tem por tarefa inadiável o compromisso de favorecer aprendizagens que recuperem para a racionalidade o poder produtivo das linguagens, ou seja, o poder lúdico de transfigurar a existência no ato de plasmar em traços e manchas valorações da convivência.

Tenho observado no campo educacional um descaso cultural à pluralidade de fazeres infantis no campo das artes plásticas: a ação educativa desconsidera a dimensão poética das realizações através de imagens plásticas

enquanto formação ética e estética de existência coletiva pelas restrições aos encontros indeléveis, através da ação criadora da mão, no enfrentamento e exploração de todas as consistências e resistências das materialidades oferecidas pelo mundo, onde “as intimidades do sujeito e do objeto se trocam entre si” (BACHELARD, 1991a, p.26). É dos saberes e fazeres do corpo que a criança extrai e sintetiza a lição das coisas, aprendendo a metamorfosear sentidos no ato mesmo de transformar e comungar suas primeiras aprendizagens com os devaneios provocados pela admiração que engendra o poder de narrar o estranhamento das novidades do mundo.

Não se trata de demonizar a escola para condená-la neste ou naquele aspecto. Trata-se antes de destacar sutilezas que vão deixando marcas nos corpos, demarcando os espaços e os tempos das aprendizagens, definindo os territórios do que há para saber, eliminando as misturas, os excessos do variado, a pluridimensionalidade dos tempos, enfim tudo aquilo que diz respeito à expansão do agir coletivo, ao devir dos corpos, às transformações e metamorfoses, ao acaso e ao inesperado da colisão do corpo com outros corpos. Sutilezas profundamente comprometidas com uma concepção educativa da arte enraizada na lógica discursiva sustentada na hegemonia da palavra e da nomeação, na pureza da semelhança e da identificação, enfim, no processo analítico da imagem.

Na educação infantil podemos observar, sem a emoção da novidade, essa pretensão analítica – que contamina processos e metodologias de ensino – onde não há nada autorizado a existir se não for falado, escrito, lido, analisado, decodificado e dissecado pela palavra que explica e conceitua o mundo e o vivido. A criança vai aprendendo, desde seus primeiros traços e manchas, a responder a constante solicitação: “o que isto representa?” – ou seja, diga em palavras o que quis mostrar. Aqui, o pressuposto inquestionável é a adequação da imagem à semelhança. A escola, desde a educação infantil, é o espaço da explicação e do ensino da palavra, do aprender a adequar e controlar o ritmo dos gestos: o espaço e o tempo do corpo adulto sem segredos e sem mistérios. A imagem na escola – em especial a infantil – é a imagem do fragmento da coisa: uma imagem esterilizada pelo contorno. As crianças aprendem rapidamente a assepsia da pureza do *non-sense* de um pensamento descarnado.

Afirmação que exige problematizar as concepções de imagem e imaginação criadora que orientam o ato de “educar a visão” infantil para interrogar a opção pedagógica de priorizar processos analíticos e proezas individuais nos modos de aprender a *fazer imagens* relegando a experiência infantil de produzir marcas no mundo ou à objetividade de representar algo exterior ou ao cego sentimentalismo que fica frequentemente entregue a compreensão das artes plásticas na educação infantil.

Se os educadores enfrentam dificuldades para abarcarem a dimensão educativa da arte na infância, se o generalizado desencanto em torno da experiência poética através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção na infância domina e engessa suas mediações pedagógicas na educação infantil, é porque, talvez, nós professores de arte estejamos negligenciando um importante espaço de interlocução para compartilhar as interrogações. Talvez estejamos nos omitindo diante da responsabilidade social de comprometer-se em contribuir com estudos que destaquem a relevância de deter-se na especificidade das diferentes linguagens artísticas e sua irredutibilidade na formação de repertórios gestuais e imagéticos desde a infância. O mais fácil é denunciar do alto de nossos saberes em arte. Difícil é comungar as dificuldades e as perplexidades, compartilhar os não-saberes, para perseguir, no que agora podemos, uma reunião de esforços a partir da cumplicidade em torno da utopia de uma formação que não afaste a inteligibilidade do agir sensível desde a infância.

*do horizonte**das interrogações*

*Se as coisas são inatingíveis ... ora!
Não é motivo para não querê-las ...
Que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!*
Mário Quintana

Para uma aproximação ao tema arte e infância proponho um estudo sobre a dimensão ficcional da linguagem plástica a partir de duas questões que vêm capturando minha paixão em pensar a relação entre educação, arte e processos de aprendizagem na infância. A primeira é a importância de considerarmos na educação infantil 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 – *fingere*¹⁵ – que desde a infância constitui a linha de demarcação a partir da qual aprendemos a interpretar e engendrar ações no mundo.

Trata-se de problematizar, desde o lugar de professora de artes plásticas, o modo fortuito – tão banal quanto natural – de a educação abordar a experiência fabuladora na infância para sublinhar a importância da intencionalidade pedagógica em favorecer acontecimentos de maravilhamento, surpresa, estranhamento e padecimento no mundo como modo de complexificar o sentir, ou seja, de abarcar que a imaginação poética é estar em ato no mundo e não imaginar idéias. Supõe ir contra a naturalização da imaginação como vestígio da visão ou resto perceptivo e tentar abarcá-la em sua função projetiva

¹⁵ *Fingere* vem do verbo latino *finco* [*is, ere, finxi, fictum*]: modelar em barro; modelar em qualquer substância plástica, formar, representar, esculpir; imaginar, inventar, fingir; ficção. (Conforme Dicionário de Latim-Português, Porto Editora). *Fingere* remete à ficção e ao fingir e fingir ao fazer.

do agir em linguagens que faz o corpo lançar-se e expor-se em imagens e palavras e não resguardar-se, contemplar e buscar “imagens” no depósito mental do já visto ou sentido. Aqui, os fazeres específicos das diferentes linguagens da arte tornam-se insubstituíveis desde a infância.

Tal constatação exige problematizar tanto a redução do sensível ao sentimentalismo que foi impregnando processos de aprendizagem da linguagem plástica quanto a exacerbação do racional na relação entre arte e educação para afirmar o íntimo comprometimento do pensamento imagético com aprendizagens que reverberam nos modos de agir em linguagens. Afirmção que conduz a interrogar que “sensível” é esse propalado como “o conhecimento” que específica – e justifica – a inserção da arte na educação e que “imaginação” é essa que promove a famosa “criatividade”. Termos nebulosos, escorregadios, insistentemente ocultados nas análises e discussões educacionais, amplamente empregados mas pouco explicitados ou vagamente debatidos e, por isso mesmo, comodamente naturalizados como “garantia” do acontecimento “criador” na escola. A questão que imediatamente emerge é sobre o *fazer* que envolve a aprendizagem da linguagem plástica e como podemos pensá-lo na educação da infância.

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. Emerge com a metafísica grega e estende-se na modernidade através da querela epistemológica entre imaginação e razão, trazendo inevitavelmente as marcas da temporalização das discussões e das práticas da ciência e da arte. Apesar de exaustivamente problematizada, a redução cisão entre os dois modos de abarcarmos nossa relação no e com o mundo, permanece ainda como nossa tarefa a discussão em torno da opção educacional diante da complexa relação entre o sensível e o inteligível nos processos de formação e inserção no mundo. E tais processos, nos lembra Larrosa¹⁶ (1996, p.16), não dizem respeito ao que seja conhecimento mas *como nós* o definimos: trata-se de pensar “como algo que

¹⁶ Larrosa (1996, p.16), ao abordar a experiência da leitura – aqui podemos estender à experiência ao campo das artes plásticas – adverte que esta “no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a um medio para adquirir conocimientos” pois “tiene que ver con aquello que nos hace ser o que somos. (...) cómo se llega a ser lo que se es”.

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 educativas que envolvem modos de conceber a relação entre real e ficcional nos processos de aprendizagem.

Para tanto considero importante propor um estudo sobre a complexa relação entre corpo, imagem e palavra que sustenta planejamentos e mediações pedagógicas como estratégia para pensar a dimensão educativa da arte na infância. A preocupação primeira é a prática educacional e um modo habitual de pensar as interfaces entre infância, educação e arte, particularmente na educação infantil. O interesse é problematizar as concepções sobre imagem e imaginação criadora nas ações educativas voltadas para as realizações das crianças pequenas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção em seus modos de pensar a infância e a arte.

Por ainda vigorar, em nosso sistema educacional, a idéia de “criação” como prazer e liberdade, como ato subjetivo e solitário pois “libera emoções” e só acontece encerrada na “liberdade interior de cada um”, há um descaso pedagógico em promover situações e ambientes que favoreçam o ato de *compartilhar* experiências sensíveis de estranhamento e surpresa no encontro entre corpos e mundo. Na maior parte do tempo escolar tais acontecimentos são deixados ou à métodos de ensino no espaço e tempo da sala de aula ou ao acaso do tempo e espaço do pátio quando as crianças brincam longe da mediação adulta mas não do olhar vigilante ao movimento dos corpos.

Lógica escolar que engendra o paradoxo – já destacado por Duborgel (1992) – do elogio à espontaneidade infantil, da expectativa adulta pela criança “imaginativa-criativa”, a valoração da fantasia e dos jogos de faz-de-conta nas brincadeiras na contundente simultaneidade das restrições postas pelas práticas preocupadas em pedagogizar a realidade, em purificar o verdadeiro do falso, em controlar os perigos da ficção e da fabulação infantil.

A complexidade do tema reclama destacar a importância da interrogação. Para Blanchot (2001, p.41e 53), interrogar supõe uma busca radical que trabalha o fundo para arrancar de raiz: esse arrancar de raiz é o trabalho da questão. Trabalho do tempo. Supõe “jogar-se na questão. A questão é esse convite ao salto, que não se detém num resultado”. Não se detém porque um resultado

seria a desgraça da questão já que a relevância está no *desejo do pensamento*. Desejo que impulsiona a realização de um estudo a partir da intriga filosófica entre pensamento imagético e pensamento racional para daí circunscrever um *horizonte* que permita adentrar no labirinto formado ou formulado em torno da relação educativa entre o sensível e o inteligível. Para Merleau-Ponty, pensar é circunscrever um campo de pensamento em vez de ter idéias. Trata-se de atacar uma interrogação e seus limites, explorar e investigar o que há para além de um horizonte movente. O horizonte está sempre lá, sempre além, recuando a cada avanço, sempre em movimento de distanciamento: sempre à espera. É esse movimento, essa espera, que nos “puxa”, faz nos movermos para atingi-lo, direciona os movimentos de cada aproximação na simultaneidade que nos distancia.

A opção em deter-me no estudo das noções de imagem e imaginação, a partir da querela filosófica em torno do sensível, para daí realizar uma aproximação à relação entre *dimensão ficcional e processos de aprendizagem da linguagem plástica na infância* foi emergindo ao longo da experiência de acompanhar o trabalho diário desenvolvido por uma Escola de Educação Infantil do sistema municipal de ensino de uma pequena cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

As interrogações a mim lançadas pelo convívio com as crianças e as profissionais responsáveis pelo espaço e tempo de uma escola da periferia de uma pequena cidade foram gestando um inquietante desconforto que foi fecundando minha curiosidade, lançando-me para além da intenção inicial de deter-me na investigação *de como* as crianças produzem imagens na escola enquanto estratégia de investigação das aprendizagens envolvidas no ato de desenhar, pintar, modelar e construir objetos. A constatação da inexistência de planejamentos e ações que considerassem experiências com a linguagem plástica para além do desenho “livre” com giz de cera ou lápis de cor, sempre em folha de ofício branca, ou para além da reprodução em folhas previamente demarcadas pelos contornos de “figuras pedagógicas”, me fez logo compreender o desafio a perseguir nesta investigação: *o já saber o que encontraria*.

Na EMEI¹⁷, as crianças raramente pintam com seus minúsculos potinhos de têmpera e magros pincéis. Desconhecem argila e, pelo estoque de caixas de massinhas de modelar endurecidas, também esporadicamente modelam. A pequena caixa de areia é reservada para momentos de recreação em algumas tardes de verão. A única “atividade” é o desenho e mesmo assim não é cotidiano. Em algumas ocasiões recortam e colam imagens de revistas ou objetos sucatas. Em outras é contada uma estória – geralmente na intenção de “introduzir” determinado “conteúdo”, tema ou data comemorativa ou ainda aconselhar atitudes – e logo após os comentários das crianças é solicitado a realização de um desenho “livre” do que “ouviram”. Aqui, a confiança na “criatividade” ilimitada da criança só por ser criança. Basta “ver” e “nomear” o visto para aprender a realizar imagens das coisas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos.

Ainda vigora a crença pedagógica do primeiro aprender a ouvir e olhar um “tema” ou um “objeto” para depois “ter idéias” espontâneas que possam ser transpostas ao desenho/imagem. Uma confiança no poder criador de uma imaginação confinada à seriedade – ou tédio – das “atividades pedagógicas” das folhas impressas que reproduzem modelos para colorir, riscar, recortar e colar, ou condenada a extrair de si mesma recursos para seu auto-desenvolvimento. Porém, em ambas, o almejado como aprendizagem é a identidade imagem-mundo externo. Aprender a desenhar é aprender a espelhar o mundo tangível, aprender a nomear para identificar as coisas do mundo, reconhecer *imagens-reflexos*. É aprender a relegar as fabulações ao tédio da ilustração que clareia e racionaliza (compreende) primeiro para sentir depois. O

¹⁷ Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Rio Pardo (RS) com 22.000 habitantes, situada em bairro próximo ao pequeno centro e freqüentada por 130 crianças de 0 a 6 anos sob responsabilidade de 25 profissionais (uma diretora e duas professoras graduadas em Pedagogia Séries Iniciais, 18 atendentes, duas cozinheiras, duas funcionárias para serviços gerais). As crianças, na maioria filhos e filhas de trabalhadores de baixa renda (havia também crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar do Município), permanecem em torno de dez horas na escola cumprindo uma rotina estabelecida pela necessidade de organizar os turnos dos profissionais envolvidos: pela manhã as “atividades pedagógicas” e pela tarde as “recreativas”. Os adultos permanecem em torno de 6 horas (com exceção da diretora que permanece nos dois turnos) revezando-se entre as profissionais da manhã, as da tarde e aquelas que fazem o horário intermediário. As duas professoras graduadas são as responsáveis pelas turmas do Jardim A (5 anos) e Jardim B (6 anos), este último compreendido como preparatório para a alfabetização.

adulto e a criança comunicam-se através de uma mesma referência: a relação de identidade e semelhança entre palavra, imagem e coisas do mundo.

Poderia ter deslocado a investigação para outra escola. Optei, porém, por permanecer porque havia algo ali que simultaneamente fascinava e atemorizava meu olhar. Havia ali um modo de conceber a infância, um modo de planejar ações educativas, um modo de conceber arte, enfim um modo de pedagogizar o sensível e infantilizar o inteligível que fazia a educação infantil confluir como momento de aprender a estancar o vivido até uma realidade imóvel e imutável: um realismo *absurdo* à complexidade da heterogeneidade da vida que acabava por promover o empobrecimento do real ao minimizar a dimensão formativa das primeiras aprendizagens das crianças.

Permanecer na EMEI significou assumir o já saber como as crianças são pedagogicamente conduzidas a produzirem desenhos, e às vezes pinturas, em muitas escolas de nosso país. O que ainda não conseguimos abarcar é a insistência escolar na pedagogia da cópia do contorno como modo privilegiado de aprender a desenhar e pintar, expondo crianças à dependência de modelos adultos na velha desculpa de realizar exercícios para a aprendizagem dos conceitos matemáticos ou para desenvolver o reconhecimento de uma letra.

O que não conseguimos alcançar ainda, talvez, seja a lógica escolar que sobrepõe dois modos peculiares de promover experiências de aprendizagem através da linguagem plástica que engendram o paradoxo do elogio à imaginação espontânea das crianças ao mesmo tempo que impõe “atividades” modeladoras e redutoras em sua preocupação de pedagogizar a realidade. Constatação nada nova ou surpreendente¹⁸. Tanto o livre fazer como o modelo trazem como expectativa a imagem como resultado de causas externas sobre nosso corpo: coisas luminosas produzem em nós imagens visuais.

Por não estar interessada em analisar ou valorar atitudes de profissionais que não tiveram em sua formação pedagógica – ou outra – a preocupação com a educação da sensibilidade ou com a dimensão poética do ato de instaurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos, muito menos considerar legítimo o ato de julgar verdades ou equívocos a partir das observações e intervenções realizadas com as crianças e as

¹⁸ Ver Duborgel (1992, p. 256 a 258).

responsáveis pelo trabalho diário na escola infantil, considero importante extrair desta experiência os paradoxos postos pelas interrogações a mim lançadas pelas crianças em suas estratégias de enfrentarem e romperem com os “obstáculos pedagógicos”¹⁹ em seus modos de realizarem imagens na escola e aprenderem a transitar entre o real e o ficcional.

O que a experiência na EMEI me interrogou é se, antes de abordar percursos que as crianças podem realizar através dos meios artísticos visuais disponibilizados pela escola ou como podem aprender a ver e apreciar as realizações artísticas, não seria mais urgente problematizar as concepções que orientam e sustentam a hierarquização da palavra nos processos de aprendizagem da linguagem plástica. Talvez, explicar e descrever processos observados não bastem para enfrentarmos os impasses postos pela polarização entre sensível e inteligível e tenhamos que, antes, problematizar o que está suposto e posto na opção educacional de priorizar processos analíticos da imagem a partir da lógica da semelhança e da nomeação. Que fazer é esse, afinal, capaz de instaurar, transformar e transfigurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos no ato mesmo de plasmar figurações²⁰ elaboradas através de gestos, procedimentos, processos que não passam pelo verbal e não dependem destes?

A complexidade em aprender a linguagem plástica na infância envolve mais que o momento de produzir imagens materiais. Envolve como concebemos linguagem e produção de sentidos, como concebemos a relação entre infância e aprendizagem. Aprendizagens que não se exaurem na transmissão, no ensino, na explicação de técnicas ou apreciação de obras, mas na intencionalidade de constituir um ambiente de convivência que acolha as realizações das crianças como êxito no processo de negociação na diversidade do grupo, onde o ficcional é condição de inteligibilidade da experiência de excesso no mundo.

¹⁹ Expressão cunhada por Duborgel (1992) a partir da expressão *obstáculo epistemológico* de Bachelard.

²⁰ Compartilho com Teixeira Coelho (2000, p.188), que o termo 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*.”

Minha experiência como professora responsável pela formação de professoras de educação infantil proporciona o encontro com outras escolas da região. Experiência que permite compreender que, mesmo naquelas onde o “desenho pronto” foi abolido e, às crianças, é também “permitido” pintar e modelar com argila, a atitude geral em relação à dinâmica do ato infantil de plasmar²¹ imagens ou objetos não difere, no fundo, da atitude observada em relação às imagens das crianças na EMEI em questão: o processo de compreensão do ato de instaurar, transformar e transfigurar imagens está no modelo-real – ideal – a ser reapresentado pelo gesto educado a partir do olhar atento, aquele que não se distrai com a variedade do mundo porque não se mexe.

Trata-se, aqui, daquilo que Parente (1993, p.30) destaca como dominância ocidental de dois modos de pensarmos a imagem: “a imagem como uma ilusão que deve ser submetida ao inteligível, que a domestica, a ensina a falar, e a imagem como puro sensível e ser de sensação que afirma o real como novo”. Nesse sentido, podemos afirmar um embate de fundo na arte e na filosofia em torno desta preponderância, ou seja, um embate entre imagem como representação e imagem como metamorfose. O que está em jogo é o caráter analogisável ou não da imagem.

Apesar de a arte contemporânea²² nos colocar diante de fenômenos onde repertórios antigos não servem para abordá-la, ainda insistimos na submissão da imagem ao modelo de “real”. Como afirma Plaza (1993, p.85), os conceitos de saber, criação e arte nas sociedades “gutemberguianas” não são os mesmos

²¹ Conforme Lecoue-Labarthe (2000, p. 95), o verbo *plattain* é traduzido por “plasmar”: modelar, moldar e depois imaginar, fingir, simular (cf. o latim *fingere, fictio*), em suma, ficcionar (cf. também a palavra portuguesa *plástico*).

²² Para Teixeira Coelho (*Revista Bravo*, março 2000, p. 94-99), arte contemporânea pode ser entendida de um ponto de vista cronológico: é a arte da segunda metade do século 20, a arte do pós-Segunda Guerra Mundial, a arte de que somos, uma parte de nós, contemporâneos. E arte contemporânea pode ser entendida sob outro ângulo, freqüente nos meios artísticos – e nesse caso indica um modo estético, um certo estilo: é a arte que se diferenciou da arte moderna que vinha desde o final do século 19, portanto a arte que abandonou a tela pintada, a arte que usou meios radicalmente novos, como o corpo do artista, a terra ou o vídeo; a arte que saiu do plano (instalação) e ganhou movimento (performance); a arte que se preocupou mais com a idéia e o conceito do que com o produto artístico. Esse é um entendimento restritivo e elitista de arte contemporânea, que induz a uma série de equívocos. Nesse viés, a pintura de Bacon, Balthus ou Thomie Ohtake não seria contemporânea, o que é uma clara impropriedade. Nenhum dos dois entendimentos satisfaz. Na vertente cronológica, Duchamp não pode ser considerado contemporâneo porque está lá atrás no tempo – embora seja o artista de maior influência no século 20 (entre os artistas, em todo caso) e, portanto, continue ativado e seja nosso contemporâneo filosófico, embora não histórico.

da era telemática. Porém, mesmo quando as novas tecnologias visuais promovem outros modos de figurar o mundo através de imagens digitais, promovendo outros modos de imaginar e perceber o mundo, a “nova” imagem nada mais é que a “velha” idéia de imagem descarnada que reproduz o “real” universal desvinculada do encontro sensual do corpo no mundo. O problema de base ainda é o mesmo: *a diversidade de modos de ser da imagem*. Estranhamente, na generalidade dos discursos sobre as imagens produzidas pelas novíssimas tecnologias, o que encontramos é a reprodução do gosto pensamento ocidental que hierarquiza o inteligível - idéias e modelos em detrimento da sensualidade do corpo capaz de extrair imagens no encontro transformador com o mundo. A diferença aqui, porém, é o corpo não ser mais exigido, basta o “toque” do olho orientado pelos modelos tecnológicos: tudo é visual, super-real, super-racionalizado.

Convém advertir que não implica uma adesão aos discursos de retorno à simples realidade das práticas da arte e de seus critérios de apreciação pois não se trata de reivindicar um retorno a valores artísticos “perdidos” e muito menos trazer a idéia pouco convincente de decadência ou de declínio mas de tentar reaver o que foi interdito às aprendizagens desde a infância: o corpo é cada vez menos exigido, o toque cada vez mais intermediado pelo *logos* que a tudo explicita. *Superexposto*, o visível vai ocupando, qual areia, todas as brechas do invisível. O misterioso vai se articulando de outros modos²³.

Nesse movimento de substituição do visível finito pelo visual infinito, em que a plasticidade do invisível é substituída por uma visualidade explícita que nos expõe a um realismo obsedante, o que vai mudando são os modos de imaginar e perceber que incidem nos modos de produzir e conduzir a vida coletiva. Cada vez mais, em nossa sociedade tecno-racional, não podemos ignorar as mudanças na sensibilidade e no imaginário contemporâneo. Imaginário que vem expondo nosso corpo a outras formas de sentir ao favorecer outros modos de interagir com o mundo e conosco mesmos. Mudanças que exigem dos profissionais que têm por desafio a aprendizagem das linguagens plásticas na infân-

²³ Para Chauí (1996, p.22), “é uma necessidade do espírito humano encontrar a ordem na desordem, o sentido no não-senso, a estrutura invisível que explica o visível. Na medida em que a ciência e a filosofia renunciaram à idéia clássica da teoria e da razão, os humanos reencontraram um meio para repor aquilo que a teoria havia substituído ao nascer: os mitos, os fundamentalismos religiosos”.

cia estudos que contribuam para romper com o silêncio em torno dos modos de conceber a relação entre educação e arte na escola.

Não por acaso vamos observando a submissão do corpo que imagina e realiza algo *no* mundo à hierarquização da palavra que descreve e explica a imagem *do* mundo. Processos de *transfiguração*, de *transformação* e *instauração* da imagem são reduzidos a processos de descrição, explicação e informação: importa é contemplar e interpretar em palavras para que, no fundo do fundo, possamos encontrar a “ilusão de uma verdade”. Um real tão “real” que acaba tornando-se cego para o trânsito de imagens que significam a convivência. A intensa presença das tecnologias visuais em nossa cultura reitera a necessidade de estudos que focalizem a imagem em sua dimensão poética ao sublinhar a importância de promover diferentes modos de plasmar linguagens no espaço e tempo da escola. Aqui, a relação entre a dimensão poética e a dimensão ficcional da arte emerge como resistência ao superficial e banal.

O que os ensaios que compõe este estudo apontam é a intencionalidade de não deter-se *nisto* ou *naquilo*²⁴ mas perseguir as relações que escapam – os detalhes obscurecidos nas abordagens que histórica e culturalmente as isolam. Nas palavras de Morin (2002, p. 37),

a diferença é justamente o paradigma. Não se trata mais de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de claridade (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as aderências, as participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade), ou seja, obedecer a um princípio que liga a ciência à simplificação lógica. Trata-se, ao contrário, de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade.

Considero difícil abarcar a experiência da aprendizagem da linguagem plástica, ou seja, de produzir e lançar marcas para inventar modos de narrar e estabelecer relações com outros e com o mundo através do desenho, da

²⁴ Isto é, não estudar *ou* processos de criação plástica na infância *ou* as imagens realizadas pelas crianças *ou* a mediação pedagógica em artes plásticas mas realizar uma aproximação à complexidade que envolve favorecer aprendizagens através das linguagens plásticas na infância para sublinhar a inseparabilidade entre corpo e mundo nos processos de aprender a poetizar e ficcionalizar o vivido e o a viver como modo de negar a simplificação redutora que infantiliza tanto a imaginação como a razão.

pintura, da modelagem e da construção na infância, tema escolar aparentemente “inocente” geralmente relegado a simplificadas etapas estanques pelos estudos do desenvolvimento psicológico, sem antes nos determos nas implicações decorrentes das concepções escolares em torno da relação entre *dimensão ficcional e processos de aprendizagem*. Concepções que dizem respeito à problemática subsumida do sensível e suas imagens, ou seja, do sensível e suas produções de sentido através de imagens e palavras plasmadas na convivência.

Para tanto, torna-se importante investigar concepções de imagem que foram sedimentando o campo de estudos em torno da imaginação poética, sustentando modos de conceber a linguagem plástica e modos de educar a visão na infância, para alcançar o quanto a pedagogia é dela ainda tributária. Como diz Merleau-Ponty (1984, p. 123), “sempre há elos, mesmo e sobretudo quando nos recusamos a admiti-los”. Elos onde o tempo não tem *parada*, estação ou ponto. O tempo brinca com os elos no viver. Jogo infantil onde as imagens não fixam, antes mobilizam outras imagens que forjam rupturas e favorecem a irrupção de surpresas e novidades. Para Benjamin²⁵, em sua radical escritura da história, o presente é tanto o momento quanto o local da realidade do passado, constituído justamente na *destruição e reconstituição da tradição*. Essa mediação do tempo talvez seja, acolhendo sugestão de Gagnebin²⁶ (1999, p. 81), esse “jogo recíproco entre o olhar cheio de expectativas da criança e o olhar posterior do adulto que sabe da realização ou da derrota”. Aqui, a alteridade profunda entre criança e adulto, entre inovação e tradição que produz a retomada de condutas aprendidas de geração em geração. Isoladas das experiências que as motivaram podem ser investidas de um outro sentido. Não se trata de um combate mas de uma tensão onde o pertencimento a uma tradição, e não a postura cientificista objetivante, torna possível a compreensão.

Quando nos interrogamos sobre a experiência infantil de plasmar imagens através do desenho, da pintura e da modelagem, e seus modos de

²⁵ Conforme BENJAMIN, Andrew e OSBORNE, Peter (1997, p.13).

²⁶ No capítulo A criança no limiar do labirinto (1999, p.73-92), Gagnebin discute as memórias da infância em Benjamin, onde destaca que este considera “a obra secreta da lembrança” como “a capacidade de infinitas interpolações naquilo que foi”.

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 para problematizar o domínio de um pensamento que substitui o sensível e a imaginação poética pelo inteligível e pelo juízo para deixar de lado essa outra abertura às coisas proporcionada pelo ser de sensação, pelas cores, e tudo aquilo que faz da imagem uma paisagem que nos furta ao mundo objetivo, mas também a nós mesmos, permite alcançar constatações que podem contribuir para aprofundar a compreensão do que está afinal implicado na tensa discussão sobre os pressupostos que orientam as ações educativas em arte, ampliando e fecundando a discussão contemporânea em torno da aprendizagem da linguagem plástica na infância.

A imagem plástica, simultaneamente lúcida e lúdica na sensualidade do 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. Neste sentido, poder-se-ia tentar sistematizar uma história das concepções filosóficas de imagem e de imaginação nas artes plásticas mas tal opção corre sempre o risco de se deter – e se perder – nos conceitos ao invés de investigar a intriga que interessa: aquela entre ficção e realidade. Intriga desencadeada na antiguidade pelo enfrentamento entre poesia e filosofia e prolongada na modernidade pela querela entre imaginação e razão.

O desafio maior, lançado por esse estudo, foi buscar uma “chave” que permitisse adentrar, para utilizar expressão de Paul Ricoeur (1986), no *campo de ruínas* das teorias em torno da imagem e da imaginação. Como o encontro entre pintura e infância tem sido a “minha chave” para interrogar a relação entre educação e arte, a “chave” neste estudo foi emergindo da instigante tensão entre filosofia e arte, ou melhor, da recorrente “intriga” filosófica entre palavra e imagem pictórica, por permitir uma aproximação à interrogação do *porque pensamos o que pensamos sobre imagem e imaginação na infância*. Tal aproxima-

ção, então, foi promovida pelo encontro entre o pensamento dos gregos antigos, mais especificamente com a noção de *mímesis*, e a fenomenologia da imaginação poética, a partir da noção de *imaginação material*, em Gaston Bachelard.

Encontro complexo em suas interpretações filosóficas por dizer respeito ao conflito entre imagem e palavra. Relação delicada e cara ao pensamento ocidental ao longo das discussões filosóficas e artísticas em torno das concepções de corpo e mundo, realidade e ficção. A intenção é reter o perigo – fascinação – deflagrado pelo pensamento imagético através dos *fazer*es [fingere] do corpo que sonha e pensa no ato mesmo de realizar suas aventuras *ficcionais* [afetivas] no encontro com o mundo. Encontro que, pelo poder de *refazê-lo*, não prescinde do corpo inteligível e do agir sensível.

Deter-se no estudo da imagem e da imaginação, ou seja, na complexa relação entre real e ficcional, é colocar o dedo na ferida do pensamento ocidental, é predispor-se a abordar temas malditos como beleza, imaginação, imitação, invenção, representação, figuração e teorizações que atravessam grande parte das discussões em torno da arte na cultura ocidental. Aqui, é importante destacar que a opção de situar o estudo a partir dos filósofos antigos é afirmá-los como fonte para o pensar e não depósitos de pensamento. O que pretendo dizer é que este estudo não trata do confronto entre Filosofia e Arte no sentido separatista de estabelecer intercâmbios entre as duas, como domínios diferenciados (polarizados) da cultura, mas destaca que o confronto histórico entre *imagem* e *lógos* é confrontação no âmago da disputa sobre modos de pensar a educação da sensibilidade, portanto situada no âmbito do pensamento. Afirmção que implica recusar a fixação do pensamento num pólo (coisa ou consciência, sujeito ou objeto, aparência ou essência, imaginação ou razão) para afirmá-lo como movimento (*in*-quietude) entre imagem e *lógos*, sendo mais importante a passagem de um a outro do que a polarização em um ou em outro.

A idéia de passagem permite destacar o nexos entre pensamento poético e pensamento filosófico onde cabe àquele, preliminarmente, o sentido *latu sensu* de formação ou criação artística (Valéry fala em mistura) e à filosofia o sentido amplo de indagação reflexiva e pensamento racional. O que emerge nesta passagem é o *mistério* da linguagem. É que a linguagem, como afirma Merleau-Ponty (2002, p.120-128), mesmo ao recair na precariedade da expressão muda,

carrega intenções: aquele que fala ou escreve assume em relação ao passado uma atitude que só a ele pertence pois

cada um move o outro como é movido, está misturado ao outro no momento mesmo em que o contesta ... é por haver entre os pensamentos essa difusão, essa osmose, é por ser impossível compartilhar os pensamentos, é por ser desprovida de sentido a questão de saber a quem pertence um pensamento, que habitamos realmente o mesmo mundo e que há para nós uma verdade (MERLEAU-PONTY, 2002, p.123).

Para abarcar a relevância e atualidade de problematizar concepções de imagem e imaginação que orientam ações educativas em artes plásticas opto por fazer emergir as contradições e ambigüidades mesmas do tema a partir do contraste entre o legado cultural, que remonta aos gregos antigos, da interdição à imaginação poética como produção de realidades e sua recuperação para a linguagem operante promovida pela interlocução entre as filosofias de Gaston Bachelard, Merleau-Ponty e Paul Ricoeur. Talvez, o contraste entre o que permanece e a ruptura promovida pela fenomenologia da imaginação poética, do corpo e da ação, possa fazer emergir as contradições da escola em suas concepções em torno da imagem e da imaginação poética e, conseqüentemente, as opções educativas em relação à arte. O que o contraste anuncia é a necessidade de colocar em discussão como concebemos na educação da infância a dimensão formativa da arte, isto é, como fazemos acontecer o encontro entre arte e educação na escola infantil.

A questão, embora circunscreva os limites da história tanto da arte como da educação, não é da ordem histórica mas aponta um problema que é colocado à relação entre educação e arte desde o exterior. Somente saindo do âmbito da arte, da educação, da infância, é possível constatar a existência da lacuna, é possível escutar tal silêncio. Apenas de outro lugar – e desde já trata-se da atualidade – onde a questão da imagem e da imaginação poética apareça como problema, é possível constatar a ausência da discussão sobre modos de conceber seu tratamento pela educação e pela arte. A questão é antes da ordem filosófica que da ordem histórica, entendendo a filosofia como experiência que a-

tualiza pensamentos ao problematizar aquilo que se encontra sedimentado historicamente.

Este estudo emerge, então, como experiência de uma escrita que foi burlando interrogações e não *um* problema engendrando a escrita. Para Blanchot (2001, p.37), “toda linguagem na qual se trata de interrogar e não de responder é uma linguagem já interrompida, ainda mais, uma linguagem na qual tudo começa pela decisão (ou a distração) de um vazio inicial”. A interrupção faz da escrita corte e incisão – desde sua etimologia²⁷ – enquanto operação diferida da fala e dispersa entre a clareza e obscuridade das palavras. Portanto, uma experiência onde a *descontinuidade* da escritura marca o ritmo do estudo, isto é, não parto de uma “clareza” na problematização do tema, antes é das “sombras”, do que ainda não alcanço da experiência de acompanhar e observar, durante um ano, o cotidiano de 130 crianças de 0 a 6 anos.

A decisão de deter-me nos paradoxos vividos na EMEI implica partir para aprender, exige suportar os riscos a correr. Ao final do longo processo de iniciar a escrita sobrepôs-se a curiosidade do que havia para além do visto e já pensado em torno da dimensão educativa da arte na infância a partir da experiência desencadeada na EMEI. Implicou *reiniciar* do ponto que me encontrava: meu não-saber sobre o que iria encontrar ao final da escrita. Talvez, aqui, o aprendizado maior desta tese: aprender a suportar meu não saber.

Para Borges (2000, p.26), “cometemos um erro bastante comum ao pensar que ignoramos algo por sermos incapazes de defini-lo. Se estivermos num humor chestertoniano, diremos talvez que só podemos definir algo quando nada soubermos a respeito dele”. Para Deleuze (1988, p.18), é apenas nessa condição que somos determinados a escrever, é neste estado de não saber que imaginamos ter algo a dizer: “só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e *que transforma um no outro*”. Aqui, a escrita desempenha um papel bastante similar à pintura.

Pintar é tingir superfícies. É sempre misturar, espalhar, sobrepor, tonalizar. Deslizar nas superfícies do pensar tem seus perigos por oferecer o devir.

²⁷ Do grego *graphíon* > latim *graphium*: estilete para escrever em cera. (Conforme Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

Pintar é *retornar*, é retomada de pensamentos para colocá-los em outra disposição, outra composição. Repetição que engendra outros pensamentos. Nesse sentido, tomar como fio condutor da pesquisa essa similaridade entre escrita e pintura implica acolher a sugestão de Merleau-Ponty quando este fala em *motivo* central de uma filosofia, e não de conceito central. Como na pintura, o motivo extrai, separa, une, suspende e enlaça as manchas e traços matizados pela cor na superfície, configura um tema em torno do qual gravitam as cores, acontecem as misturas dos tons, tingem e contrasta o pensamento do artesão artista. Também o motivo central de uma escrita é constelação de palavras, uma configuração de sentido enquanto *inquietação* que se torna presença no acontecer da escrita. O motivo não é a “causa” passada, mas a inquietação do *fazer-se no presente*: é o que vai surgir e, ao mesmo tempo, o que guia esse surgimento. Portanto, nesse estudo, não há percursos traçados até um final feliz mas apenas um horizonte movente apontando para o ainda não pensado que volta a rondar a questão.

É da experiência de pensamento, e não da verdade, que extraímos o sentido da escrita, onde escrevemos para transformar e retificar o já pensado, para deixar de ser o que somos e perseguir o que podemos ser, o que vislumbramos adiante, um futuro a ser alcançado. Assim como para o poeta Valéry (1999, p.208), “a filosofia mais autêntica não está tanto nos objetos de nossa reflexão quanto no próprio ato do pensamento e em sua manobra”, para Bachelard (1990b, p.36), “mudar de método, às vezes, é se dar uma chance suplementar de se instruir” já que pensar é romper com todo um passado, desaprender: a imprudência torna-se método. Portanto, acompanhar o pensamento de Gaston Bachelard exige tentar prolongar o único gesto que lhe pareceu digno em relação ao conhecimento: aquele em trânsito de se fazer. Nesse sentido, não há “o” conhecimento da realidade mas o ato constante de retificá-lo por aproximações sucessivas. Há somente o *pensar* sempre em trânsito de se fazer.

Trata-se de desencadear um estudo em torno da relação entre a dimensão poética da arte e o processo de aprendizagem da linguagem plástica na infância a partir de minha experiência como professora de crianças diante da impossibilidade de abarcar o fenômeno em sua pluralidade de opções e implicações em seus modos de acontecer nos espaços e nos tempos da escola infantil.

Numerosos foram os estudos dedicados às relações entre imagem e palavra – nos mais diversos campos do conhecimento – alguns atingindo elevada complexidade teórica, porém certas questões básicas continuam a inquietar e a instigar outras abordagens, outros estudos que persigam, não a estéril concorrência entre elas, mas suas mútuas implicações nas aberturas que ocultam.

Se na EMEI não encontrei o que esperava em termos de *corpus* a constituir para a investigação de como as crianças aprendem a instaurar e transformar imagens plásticas, encontrei um horizonte para estudar e pensar o não-visto. Encontrei uma experiência de escuta que permitiu circunscrever um campo para interrogar *por que pensamos o que pensamos sobre imagem e imaginação na infância*. A naturalização da lógica da imagem como cópia do real, enquanto intencionalidade pedagógica, me faz interrogar as implicações não intencionais acarretadas pela insistente negligência à dimensão formativa da arte na educação infantil.

A desconsideração pela dimensão poética e ficcional da arte conduz a um sufocante realismo que engendra um ver sem visão, que aprende a palavra cega, que ensina a sobrepor o “eu penso” ao “eu posso”, a hierarquizar a quietude da contemplação da mente à inquietude do movimento dos corpos. Nesse processo, o ficcional, enquanto dimensão do agir, é desconsiderado como um saber fazer – *ingere* – no qual aprendemos a plasticidade nos modos de existir e produzir a existência a partir da aprendizagem da potência plástica das diferentes linguagens de nossa cultura. É do pensamento aventurar-se pelo artesanato das linguagens, nunca puro nem isolado de sua presença temporal no mundo. Como nos lembra Serres (2001, p.354), “quando a linguagem se transforma, tudo se transforma”, ou seja, cada nova palavra ou imagem por nós conquistada amplia nossa percepção das coisas.

Nossos modos de nos imaginarmos e nos narrarmos no ato de recontar e refazer o mundo, através da colisão entre pensamento e realidade, produzem diferenças na convivência pois temos que aprender modos de interpretar e projetar o real no ato mesmo de transfigurá-lo através da linguagem que *faz ser* aquilo que diz ou mostra – ou canta . Produção de efeitos-mundo onde, nas palavras de Ricouer (1986, p.20), “as intrigas que inventamos nos ajudam a configurar nossa experiência temporal confusa, informe, e ao limite muda”. Ou

seja, a mistura muito humana e muito pouco científica dos acontecimentos em seus ritmos temporais. Neste sentido, a ficção emerge como fonte poética de inteligibilidade da experiência coletiva ao engendrar sentidos e produzir eventos.

A intenção de abordar a linguagem plástica na educação infantil a partir da dimensão ficcional da arte, enquanto modo de favorecer aprendizagens de plasmar o vivido em traços, manchas e massas para comungar sentidos extraídos do estar no mundo com outros, não implica propor solução mágica ou definitiva para os impasses apresentados a pesquisadores e profissionais envolvidos com a educação da infância em nosso país. Porém, neste momento em que a educação parece ter perdido o apetite pela discussão profunda da arte enquanto dimensão daquilo que nos torna maior que nós mesmos: nossos devaneios, nossas ficções, nossas utopias, daquilo que marca o porque educamos as crianças que chegam ao mundo, considero relevante destacar a dimensão formadora do ato de aprender a transfigurar e instaurar imagens com outros pelo seu poder de intervir no processo de aprendizagem de valores e ações que produzem diferenças na corporalidade, nos modos de imaginar e agir. O que muda são os modos de fazer a experiência. Talvez a pobreza de apetite por aquilo que nos extrai de nossa contingência corporal para nos lançar em uma mundanidade compartilhada e responsável venha gestando também a pobreza de interrogações.

Interrogar é resistir. Resistir é conspirar sob *as imagens* de um outro tempo e de um outro lugar para marcar o momento presente pelo elemento agônico, esse fator de luta fundamental na cultura, enquanto fator capaz de forjar a emergência de aspectos desconhecidos, negados ou recalcados, que as coisas e as palavras nos lançam quando as interrogamos.

A resistência seja ela ética, política ou estética, hoje, é estranhar ainda uma vez o *regime de visão* que determina saberes e fazeres educacionais procurando problematizar uma ordem identitária que, nas palavras de Deleuze (1995, p. 23), “organizou, estabilizou e neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus”. Regime de visão comprometido com um obsedante realismo que exige a educação do olhar analítico para aprender a decompor as coisas do mundo em fragmentos anestesiando a escuta sensível do corpo vidente até tornar a visão *absurda* à

polifonia da vida. Tal exigência impõe investigar modos de conceber o sensível e suas imagens para melhor abarcarmos as implicações de nossas opções educacionais quando aproximamos arte e infância.

Num momento histórico em que a profissão docente parece ter atingido seu ponto mais baixo em termos de prestígio social e – mais grave ainda – de destituição de todo prestígio intelectual, torna-se importante mostrar a magnitude da responsabilidade social e cultural que é educar crianças pequenas. O respeito à profissão de educador infantil é algo ainda a ser atingido em nossa sociedade pela desconsideração generalizada de que entre os saberes que interessam, o primeiro deles, é orientar aprendizagens ao efetivo respeito aos devires do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Talvez, aqui, a interrogação mais inquietante a mim lançada pelo horizonte deste estudo.

1.

*o sensível sob o admirar filosófico
sacralizar ou condenar?*

*Dá-me o teu corpo e eu te darei sentido,
dou-te um nome e te faço
uma palavra de meu discurso.*

Michel de Certeau

Quando, na escola, abordamos as artes plásticas a tendência pedagógica “natural” é cindir ou colocar em oposição a imagem à palavra, o jogo à seriedade, a frivolidade do agradável à seriedade do útil, a ficção à realidade. Cisão sustentada em pressupostos sedimentados em uma tradição ocidental de desconfiança a toda experiência imagética e lúdica de produção de sentido capaz de metamorfosear aparências e “deformar o real”, ou seja, a tudo que excede a ordem e a clareza do pensamento racional. Desconfiança que tem como lócus privilegiado a arte e suas imagens. E desconfiar da arte é já desconfiar dos poderes da imaginação. Tal concepção escolar sofre as marcas da condenação inaugurada pela filosofia platônica aos reflexos e às sombras da caverna, o duplo que tomamos por real, sem nos darmos muita conta disso e, inclusive, considerando anacrônica sua tutela.

Apesar da desconfiança sobre a imagem e a imaginação inscrever-se em uma cultura desaparecida, um sentimento de familiaridade nos liga ao nos falarem de evidências – ou antes, de idéias – que recebemos não sabemos mais de onde. As obras dos gregos antigos narram lugares-comuns de nossa cultura e nos obrigam a aprender, com Merleau-Ponty (1991, p.88), que não há percepção fora da história individual e coletiva²⁸ e, portanto, “aquilo que *queremos dizer* não está à nossa frente, fora de qualquer palavra, como pura significação. É apenas o excesso daquilo que vivemos sobre o que já foi dito”. Porque pensamos e agimos a partir de padrões culturais historicamente sedimentados, nossos hábitos de agir e pensar não são apenas algo que temos, mas algo que nos têm.

²⁸ Para Merleau-Ponty (1991, p.88), porque a vida pessoal, a expressão, o conhecimento e a história não avançam linearmente para os fins ou para os conceitos e sim obliquamente, nossos enunciados são sempre “a elucidação de uma percepção histórica em que intervêm todos os nossos conhecimentos, todas as nossas experiências e todos os nossos valores ao mesmo tempo, e dos quais nossas teses são apenas a formulação esquemática. Toda ação e todo conhecimento que não passam por essa elaboração, e pretendam estabelecer valores que não tenham tomado corpo em nossa história individual ou coletiva, *ou então*, o que vem a dar no mesmo, escolham os meios por um cálculo ou por um procedimento técnico, redundam num resultado aquém dos problemas que queriam resolver”.

No que diz respeito aos nossos hábitos de pensar a imagem, como disse Rancière²⁹, somos possuídos por Platão, ele está incrustado em nós. Mesmo se hoje não entendemos mais o simulacro como oposto à realidade da Idéia, a imagem incita sempre uma prova de *realidade*. O *fantasma* platônico da imagem como ilusão, disfarce, sombra, cópia da cópia, cosmética do real, obsessiva, assombra e habita nosso modo de interrogar a relação entre imagem e mundo. De outro modo, mas não menos implacável enquanto estratégia para desqualificar o sensível³⁰, Aristóteles subordina a imagem à adequação de uma lógica regida pelo sentido da palavra ao estabelecer uma equivalência entre dizer ou falar e significar alguma coisa. Nas palavras de Lichtenstein (1994, p.11), “a imagem se transformaria em metáfora e se desdobraria nas figuras do discurso. (...) O próprio visível torna-se um efeito de discurso, só perceptível graças ao poder evocador do verbo”. Entre a poesia e a filosofia interpõe-se uma confrontação que passa a estabelecer um liame entre territórios separados que, por estarem ainda de certo modo misturados, e justamente pela proximidade, podiam confrontar-se. Para Nunes (1999, p.16), o confronto entre o pensamento poético e o pensamento racional em vez de eliminar, acentua a intimidade das relações entre as partes em conflito.

A autonomia³¹ que fixa os limites entre arte e filosofia é uma produção histórica que desemboca na modernidade com a disputa da inteligência, do entendimento, contra a imaginação. Com Kant – nas três críticas – pela primeira vez na história do pensamento, a autonomia radical do sensível com relação ao inteligível, será filosoficamente fundamentada. Tal autonomia acarreta a separação radical entre o humano e o divino pois a sensibilidade é a marca da condição do conhecimento finito de um corpo material.

²⁹ “Sur les images, nous n'en sommes plus et pourtant nous en sommes toujours à Platon”. Revista *Le Magazine Littéraire*, n° 435, octobre 2004, p. 25-26.

³⁰ O alvo no ataque ao sensível foi, em ambos os filósofos, condenar a ambigüidade e o ficcional do discurso sofisticado para excluí-lo da cena do pensamento legitimado, isto é, do regime racional da verdade.

³¹ Em Nunes (1999,p.17) encontramos que a separação completa entre filosofia e poesia terá sido um evento histórico no final do século XVIII quando as expressões “literatura universal” e “poesia universal” passam a ser utilizadas concomitantemente à descoberta da linguagem como algo essencial ou substancial. Porém, o autor adverte que não podemos abstrair nessa separação o nexos do romantismo com as nascentes do idealismo germânico: “o confronto, ou a confrontação, deriva para uma dupla conversão simétrica – da filosofia em arte e da arte em filosofia”.

O interesse gnoseológico, pedagógico e ético pelo pensamento poético em seus poderes de interceptar e produzir acontecimentos no mundo é um elo que nos liga aos gregos antigos, elo capaz ainda de deflagrar uma insistente desconsideração a tudo que diga respeito à *estesia*, ao lúdico, ao corpo e suas metamorfoses, enfim à mundanidade que nos adere à coexistência com outros. Interesse deflagrado pelo papel que desempenha na cultura ocidental o esforço de educar a visão atenta. É nessa educação do olhar e a partir dela, nas palavras de Bornheim (1988, p.89), “que se institui toda a filosofia e as ciências do Ocidente, e até mesmo o saber prático”. Educação dramática, na maioria das vezes violenta, pelos vínculos estabelecidos com o conhecimento orientado pela metafísica que exige desviar o olhar mundano e “olhar para o alto” como aprendizagem de uma visão capaz de distinguir a luz das sombras para melhor contemplar idéias eternas e imutáveis.

A constituição histórica do verbo *ver* com o ato de *conhecer* é inseparável da problematização, desde a cultura grega, da imagem e da palavra para ordenar, persuadir e governar a realidade, assim como o paradoxal prestígio – tão sagrado como erótico – de seus poderes. Problematização que, por cindir o sensível do inteligível, vai engendrar no pensamento ocidental uma profusão de significados em torno dos termos ficção e realidade, aparência e essência, corpo e espírito, tão urgentes e insolúveis hoje como o era há mais de dois mil anos. Problemas que persistiram na modernidade e que são os mesmos que ainda nos interessam por colocarem em evidência valores básicos de uma sociedade. Obviamente os tempos e os espaços mudaram; permanece, porém, a discussão em torno da mesma preocupação de fundo: a opção educacional diante da complexa relação entre o sensível e o inteligível nos processos de formação e inserção no mundo. E tais processos, cabe repetir 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”.

Nesse sentido, considero relevante revolver alguns gestos inaugurais da filosofia ocidental para reter a tensão em torno do debate sobre as virtudes e os perigos das imagens e das palavras no âmbito das relações do conhecimento, cujos efeitos são sempre sensíveis no contexto educacional. O legado da

subordinação da imagem à aparência e às imperfeições da realidade, vinculando-a definitivamente aos termos de irrealidade, reflexo, ilusão, ficção, delírio, fantasia, alucinação, disfarce, remete a imaginação ao âmbito informe do psicológico e lhe retira todo valor produtivo de incremento e transformação da realidade. A desqualificação da poesia e da pintura, através da desqualificação dos poderes cognoscitivos da imaginação, ainda encontra solo fértil para sustentar interrogações nas concepções tanto de sensibilidade quanto de aprendizagem ao demarcarem certo conceito – certa imagem de pensamento diria Deleuze – de imaginação proficuamente reproduzido e muito pouco problematizado na articulação entre educação e arte.

Voltar-se para o estado arcaico do problema da imagem e da imaginação é destacar justamente a antiguidade e a continuidade descosida das interrogações em torno da intriga filosófica entre o sensível e o inteligível para reter o perigo – a imensa fascinação – que permitiu e efetivou no pensamento ocidental a exclusão do campo do conhecimento, e conseqüentemente do campo pedagógico, o domínio do diverso e da aparência, do múltiplo e da emoção, do corpo e das paixões, privilegiando uma realidade insípida, inodora e incolor através do violento controle à educação do olhar atento que se *distrain* com a variedade do mundo. Trata-se de interrogar como o discurso metafísico foi ensinando à arte – e à pedagogia – a ausência do encanto *pela eterna novidade do mundo* como signo indubitável da educação do olhar atento.

O que emerge da intriga filosófica entre imagem e palavra é a centralidade do papel assumido pela arte – juntamente com a imaginação – nas distinções entre aparência e realidade, ficção e verdade. A dificuldade imediata a enfrentar está nas relações entre arte e realidade – *semelhança* – e entre arte e criação – *diferença* – não serem passíveis de uma solução definitiva ou resposta tranqüilizadora. Portanto, este estudo não persegue definições mas as implicações da subordinação das realizações artísticas à aparência (*semelhança*) e à idéia (palavra que a revela) nas concepções sobre imagem e imaginação na prática pedagógica em artes plásticas.

Tal subordinação nos remete à tensão provocada pelo discurso mimético na pintura e na poesia. Assim, detenho-me em algumas passagens relativas à

questão da *mímesis*³² grega, enquanto modo de produção e transformação de imagens, e sua relação com a interdição ocidental ao pensamento apresentado através do *corpo encenado*, aquele exibido para ser visto e ouvido, sem me ocupar (exceto para menções incidentes) da relação com o conjunto das questões filosóficas apesar de tais questões serem evidentemente legítimas. Mas também é legítimo considerar toda a força de certas *coisas ditas*, tendo em conta o que as cerca e, delas partindo, para tentar reter algumas implicações que reverberam nos modos de conceber a problemática da dimensão ficcional da arte na educação da infância. É com a expressão *poikíloi logoi* – “discursos multicores” e “palavras brilhantes”³³ – que Platão designa a poesia e condena o poeta por saber palavras e imagens sedutoras capazes de arrebatrar tanto crianças ingênuas quanto adultos virtuosos e experientes. Trata-se de reter o *admirar* – este mirar com espanto e veneração – da filosofia diante dos poderes de um corpo lançado no mundo.

A filosofia³⁴ nasce do espanto diante de um *logos* lúdico que escapa às tentativas de domínio e controle. Um espanto que advém como um não-saber diante do *estésico* confronto com o mistério de si mesmo e o temor diante da própria força que engendra um desejo de *compreensão*. Esse não-saber é condição de pensamento e aprendizagens. É desse confronto, observa Steiner (2003, p.10), que “o discurso filosófico e a produção da arte derivam seu poder criativo e sua tensão não-resolvida, da qual a beleza e a lógica representam os principais modos formais”. Confronto que tem como questão privilegiada as obrigações e as responsabilidades do campo educacional no que diz respeito às dimensões pedagógicas da arte.

³² Sigo a grafia utilizada por Ricoeur (1986; 2000), a mesma utilizada por Costa Lima (2000, 2003). Merquior (1997) esclarece que a opção pela forma proparoxítona (*mímese*) salienta a diferença entre *mímese*, figura de retórica, e o conceito de poética e de estética homônimo. *Mímese*, que se encontra assim grafada em diversos dicionários de português, é a “*imitatio*” enquanto concretização específica daquela “*faculdade de imitar*” de que fala Aristóteles. Em outras palavras: *mímese* é uma espécie do gênero *mímese*. Porém, opto por utilizar a forma proparoxítona acrescida da terminação *sis* que indica uma operação, conforme Ricoeur (1986, p.16).

³³ Conforme Lichtenstein (1994, p.60).

³⁴ Platão (*Teeteto*, 155d) situa *Thaumas* como a capacidade de espantar-se, de maravilhar-se, como *arqué*, princípio originário e constitutivo do filosofar. Aristóteles, no primeiro livro da *Metafísica* (A II 8), seguindo Platão, considera que a *arqué* de toda filosofia é *thaumátzein*: “com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar (...)”. *Thaumas* (espanto) e *thaumátzein* (admiração), cfe. UNGER (2001, p.148).

Perseguir a tensão filosófica em torno da imagem e da imaginação é extrair como se constitui algo que não é natural – uma cultura, uma tradição educacional, cujo sentido pôde servir de matriz ao discurso *insensível sobre o sensível*. Discurso que, por caracterizar toda uma tradição filosófica, reverbera de um modo ou de outro em projetos contemporâneos que aproximam educação e arte promovendo ainda distinções e hierarquias que engendram interdições ao poético e ao ficcional – seja condenando seja sacralizando – que por sua vez engendram implicações educacionais que limitam e controlam o poder de formação e transformação das linguagens artísticas desde a infância.

É o processo temporalizado de destruição e reconstituição da tradição que integra e promove outras ressonâncias permitindo a emergência de outros sentidos a partir de um movimento *verticalizante* do pensamento para perseguir, em sua configuração particular, indícios para pensar questões com as quais, sempre e novamente, defrontamo-nos.

Nesta perspectiva, considero importante destacar algumas tendências recorrentes em torno da relação entre imagem plástica e imaginação poética que acabam convergindo subterraneamente ao modo como fazemos acontecer a relação entre artes plásticas e infância na escola. Trata-se, portanto, de uma “caça especulativa” a pontos de referências que permitam realizar o necessário contraste na multiplicidade de modos de problematizar o fenômeno da educação do sensível na infância. A tarefa, que se impõe, é colocar em questão a longa – e distante – instalação de algumas de nossas mais acalentadas premissas educacionais em arte, porque as mais cuidadosamente preservadas, aquelas que aderem a imagem ao real e a arte à imagem. Premissas que nos vêm de uma *visão* de *mundo* que temos sempre aceito, sem muito interrogar pois enraizada em nosso olhar, isto é, entre nós e o mundo. Pela complexidade das implicações e opções educacionais envolvidas, a antiga querela entre o sensível e o inteligível não é questão inatural: ela permanece nossa tarefa.

o paradoxo

do rapsodo

*É por inspiração divina que
cada um faz tão bem o que faz.
Platão (Íon, 534c)*

A insistência com que Platão discute os poderes subversores da poesia e da pintura, como assinala Ferraz³⁵, explicita o imenso fascínio que as imagens exerciam sobre o *filósofo poético*³⁶. Ironia que Montaigne (Livro II, XII, p.265) já observara ao escrever: “Platão parece-me ter apreciado essa forma de filosofia por diálogos, deliberadamente, para mais apropriadamente colocar em diversas bocas a diversidade e variação de suas próprias opiniões”. É por saber que a eficácia real do pensamento poético, em suas intervenções no mundo, encontra-se justamente no *poder camaleônico*³⁷ de sedução e persuasão das imagens – que não cessam de metamorfosear-se – que Platão vai combater a poesia e a pintura através da pluralidade de personagens e vozes.

É esta misteriosa intimidade entre os atos de criação na filosofia e na arte que, para Steiner (2003, p.64), “torna o debate de Platão com os poetas tão difícil (...). Nenhum filósofo foi mais terrivelmente consciente do poeta que o habitava”. É a fecundidade do encontro platônico entre o mítico-teológico, o filosófico e o poético, nas palavras de Steiner (2003, p. 60), “que confere às suas análises

³⁵ Remeterei ao longo deste ensaio freqüentemente às reflexões desenvolvidas por Maria Cristina Franco Ferraz no livro *Platão: As artimanhas do fingimento* (Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999).

³⁶ Expressão de Coleridge, citado por Benedito Nunes (1999,p.17): “Coleridge não sabe como pegar o poeta filósofo ou o filósofo poeta. Assim, para ele, Shakespeare é o poeta filosófico, e Platão é o filósofo poético. Então concebe-se que a poesia corrige as abstrações do pensamento filosófico, e que o poeta se deleita com as contradições que afligem o filósofo puro”.

³⁷ Keats falava em camaleão para afirmar o poeta como capaz de ser todas as coisas. Nas palavras de Nunes (1999,p.18):“considerem esta expressão, *camaleon poet*, de Keats: o poeta, como o camaleão, muda de cor. Keats não estaria se referindo apenas ao híbrido poeta-filósofo, mas à versatilidade da própria poesia como pensamento. (...) Já não se pode falar de um ‘camaleão-filósofo’ ... O filósofo será sempre um ortônimo e jamais um heterônimo, como Antonio Machado e Fernando Pessoa”.

ansiosas do fenômeno criativo toda sua ressonância intelectual e sua dramaticidade emotiva”. O drama platônico, observa ainda Steiner (2003, p.66), está em ser “a verdadeira lógica inseparável da beleza”³⁸.

No *Íon*, considerado um dos primeiros diálogos platônicos³⁹, Sócrates – o mesmo de sempre em seu irônico papel de perpétuo ignorante – provoca o rapsodo a responder pelo enigma da poesia fingindo uma ingenuidade que não possui para dominar o diálogo e o fazer chegar ao ponto desejado: sustentar a tese segundo a qual a prática poética não supõe um saber específico – uma *téchne*⁴⁰ – pois os poetas, intérpretes dos deuses, criam tomados por uma possessão divina que os faz escapar da tutela da razão.

O *rapsodo* se distinguia do *aedo*⁴¹, o poeta épico que declamava seus próprios poemas, por recitar sem acompanhamento da lira. Os rapsodos formavam uma classe bastante inferior que iam de cidade em cidade (já no século VI a.C. a cidade de Atenas conhecia suas atuações) recitando e explicando todos os poemas, embora Homero fosse o privilegiado. A declamação era acompanhada por um trabalho de mímica e uso de adornos vistosos e de cores vivas. Sua atuação era remunerada e poderiam gozar de fama por seus virtuosismos de declamador e ator, mas não por suas idéias e suas interpretações.

Íon, o rapsodo, confrontado à interrogação de Sócrates sobre sua condição de especialista em Homero, rapidamente reconhece sua ignorância inegável em discorrer sobre diversos outros saberes que ele descreve de modo tão cativante. Ferraz (1999, p.41-43) destaca a estratégia platônica de questionar o rapsodo unicamente como comentador de Homero e dos temas

³⁸ Steiner (2003, p.66) destaca que o critério básico é o da matemática e o da presença da matemática na música. Em Platão, a beleza não é “estética” mas reflexo sensível da verdade autêntica, ou seja, da *Idéia*. Ver também em Grassi, (1975, p.96).

³⁹ A redação do *Íon* é situada entre 399 e 391 a.C. Platão nasce por volta de 428-427 a.C.

⁴⁰ Conforme Jaeger (1994, p.653), a palavra *téchne* “tem em grego um raio de ação muito mais extenso que a nossa palavra arte. Designa toda profissão prática baseada em determinados conhecimentos especializados: pintura, escultura, arquitetura, música, medicina, estratégia militar, arte da navegação. A palavra significa que estas tarefas práticas ou estas atividades profissionais não correspondem a mera rotina, mas baseiam-se em regras gerais e conhecimentos sólidos”. Para Tiburi (1995, p.94), *téchne* na conotação platônica, “aparece sob o signo da ciência dizendo respeito a um conhecimento científico por sobre o objeto. A arte é vista em seu sentido predominantemente técnico que existe enquanto metodologia aplicada à obtenção de resultados a priori determinados, cujos procedimentos são conhecidos, porque ensinados e aprendidos, por todos os artistas e artesãos implicados neste ofício”.

⁴¹ Conforme Garcia-Roza (*Palavra e verdade na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, p.25), a palavra do aedo, a palavra poética, remete ao tempo mítico dos começos, à *Aion*. É portanto, “graças ao esquecimento do tempo atual que o poeta tem acesso ao tempo *aion* dos deuses” (idem, p.27).

complexos da política e da guerra que ele descreve e apresenta em sua poesia. A ênfase é retirada da apresentação do rapsodo, da sua arte (*téchne*)⁴² como declamador e ator, para atrelá-la ao solo no qual a filosofia procura estabelecer sua hegemonia: o do conhecimento. A estratégia socrática de conduzir o rapsodo a *falar sobre o que faz* e não permitir que exerça seu saber de declamador e ator (*Íon*, 531a; 536e) alcança a palavra destituída das paixões e ambigüidades do corpo. No desenrolar do diálogo, a discussão sobre a arte do rapsodo se desloca para a poesia, ambas reduzidas ao tratamento de temas ao serem questionadas a partir de um tipo de saber centrado no *lógos*, no discurso racional.

Diante da constatação do rapsodo poder assumir em suas declamações diferentes formas de conhecimento – cocheiro, médico, pescador, escravo boiadeiro, fiadeira, cavaleiro, citarista e general – Sócrates conclui que seu saber só pode ser “uma ciência com objectos diferentes” (*Íon* 538b), portanto ilegítima já que “o conhecimento se refere a um objecto ou a um outro, assim se denomina esta arte ou aquela” (*Íon*, 537e). Aquilo que sabemos por uma “arte” não pode ser conhecido por uma outra.

Se o saber do rapsodo não é “uma” *téchne* nem “uma” *episteme*, pois ambas pressupõem um saber controlável e manipulável, o que o faz ficar “logo desperto, com o espírito *atento*⁴³ e cheio de idéias” (*Íon*, 532c) e, nesse estado, dizer tantas coisas belas sobre Homero, capazes inclusive de fazerem “que a maior parte dos espectadores experimente os mesmos sentimentos?” (*Íon*, 535d). Aqui, o paradoxo que vai obcecar Platão por toda sua obra: como o sensível pode persuadir ou convencer através de temas sobre os quais não possui conhecimento direto ou empírico?

Diante do perigo da multiplicidade de saberes inscritos no discurso poético e da ameaça do rapsodo, assim como do ator e do poeta, estar mentindo ao “fingir” ser especialista naquilo que falam os poemas, diz Sócrates a Íon (534b):

⁴² Cabe advertir que a questão da arte do rapsodo ser ou não uma *téchne* só pode ser integralmente dimensionada uma vez relacionada ao estatuto da poesia na Grécia arcaica e à mudança dessa concepção na Grécia clássica, na qual vivia e escrevia Platão. Nas palavras de Ferraz (1999, p. 40), “só a partir da emergência de um novo quadro mental em que a palavra do poeta perdeu seu estatuto sagrado é que se tornou possível indagar, como faz Platão nesse diálogo, se tal prática discursiva supõe algum saber específico”. O pensamento platônico, ou qualquer outro, só pode ser compreendido se relacionado às questões que sua época lhe propunha.

⁴³ Grifo meu.

“com efeito, o poeta é uma coisa leve, alada, sagrada, e não pode criar antes de sentir a inspiração, de estar fora de si e de perder o uso da razão. Enquanto não receber este dom divino, nenhum ser humano é capaz de fazer versos ou de proferir oráculos”, desalojando-o, assim, de toda sombra de saber e de toda qualidade pessoal para não deixar-lhe mais que o *entusiasmo* (*Íon*, 533d), um *delírio das musas* (*Fedro*, 244a-b), uma força, sem dúvida divina, mas que lhe é externa e o faz *ficar fora de si*. O poeta passa a intérprete dos intérpretes (*Íon*, 535a), tomado pelas musas como ministro (servidor), assim como os profetas e os adivinhos inspirados (*Íon*, 534d).

Como o elo de uma cadeia imantada pela inspiração divina o poeta recebe a inspiração da Musa ⁴⁴ e a faz chegar aos ouvintes (*Íon*, 533d). O poeta, arrebatado pelo êxtase, não é responsável pela obra que produz: ele é instrumento involuntário da imaginação dos deuses.

Esta caracterização do poeta calará fundo na educação estética ocidental, pois, para ser possuído ⁴⁵ pela Musa, inspirado pelo sopro divino ⁴⁶, é preciso que o poeta não se submeta ao controle da razão, isto é, deve perdê-la e não mais pensar, estar ausente do pensamento, para poder criar. Sócrates chama a isso “ser possuído, que é o mesmo que dizer que é tido” (*Íon*, 536b). Desse modo, não é em função de uma “arte” nem de uma “ciência” que Íon interpreta Homero, mas de um *êxtase* [furor poético] provocado pela voz mântica das Musas,

⁴⁴ Conforme Ferraz (1999, p.36-37), na Grécia arcaica o poeta, em seu poder de proferir a palavra verdadeira e eficaz junto com o rei de justiça e o adivinho, “era um porta-voz de divindades, especificamente das Musas, filhas de *Mnemosyne*, a memória, que, trazendo em seu bojo passado, presente e futuro, possibilitava uma onisciência de caráter mântico. Através de sua memória, o poeta tinha acesso direto aos acontecimentos que evocava, possuindo assim o privilégio de entrar em contato com o mundo divino. Cabe lembrar que a Memória divinizada dos gregos não tinha de modo algum os mesmos fins que a nossa: ela não visava a uma reconstrução humana do passado segundo uma perspectiva temporal. Equivalia, antes, a uma potência sagrada atemporal que conferia ao verbo poético seu estatuto de palavra mágico-religiosa”.

⁴⁵ Tal possessão, o êxtase que supera os limites do empírico, no século XVIII vai aparecer como “entusiasmo”. Conforme Kapp (2004, p. 170), durante o esclarecimento o termo “entusiasmo”, que para os gregos implicava “estar repleto de deuses”, foi usado negativamente para as expressões intensas de sentimentos religiosos.

⁴⁶ Conforme Suhamy (1988, p.8), “(...) do *afflatus* divino – em outras palavras, a inspiração, literalmente um sopro que vem habitar o corpo do poeta, um espírito ativo, princípio de vida e de pensamento (o parentesco entre *espírito* e *inspiração* é bastante claro) – que toma o lugar das faculdades mentais do poeta e fala através dele. Daí a equivalência entre o poeta e o profeta. O duplo sentido da palavra *gênio* reflete-se ainda nessa visão: uma espécie de anjo da guarda capaz de fazer realizar prodígios, ou talento hipertrofiado, força interior de causas não identificadas, que provoca saltos na natureza e na cultura. Sob uma forma atenuada, encontramos a idéia de que o dom poético, inexplicável, inato, não se aprende: o orador faz-se, o poeta nasce, como dizia o provérbio latino, *Fit orator, nascitur poeta*”.

do *daimonion*⁴⁷ que fala por meio de sua arte. “A alma no transporte do entusiasmo” (*Íon*, 535c) faz o poeta sentir o que fala fazendo-o agir para além dos limites do real empírico. A imaginação⁴⁸ emerge como força visionária estranha à razão e incompatível com ela.

Porém, entusiasmado e colocado fora de si, ao declamar o texto poético, o rapsodo afirma *conhecer* coisas que *aprendeu* (*Íon*, 541b) com Homero “como a linguagem que convém a um homem ou a uma mulher, a que convém a um escravo ou a um homem livre, a que convém a um subalterno ou a um chefe” (*Íon*, 540b). O rapsodo é capaz de viver, no corpo e na alma, os diferentes saberes e fazeres dos personagens que passam efetivamente a falar através de sua voz, posicionando – rapsodo e platéia – nos lugares para os quais os versos homéricos os transportam (*Íon*, 535b-c). Íon nunca esteve em Ítaca ou em Tróia, mas o teor de seu “conhecimento” de ambas as cidades pode ser imediatamente *incorporado* pelo público. “É a própria divindade que fala e se faz ouvir” (*Íon*, 534d) sugere Sócrates, simultaneamente irônico e transigente. O misterioso enigma de tal conhecimento exaspera Platão. Aqui, em Ferraz (1999, p.56), a ameaça da eficácia do discurso poético, para Platão, está em detectar o perigo do fingimento capaz de produzir um novo devir para o corpo. É o perigo do corpo persuadido, *com-vencido* por outro corpo.

Ao final do diálogo, Sócrates, impaciente com a incapacidade do rapsodo em responder sobre seu conhecimento⁴⁹ da arte e da ciência dos diferentes personagens que interpreta, antes de pressioná-lo finalmente a escolher entre ser um homem injusto ou divino, desabafa irritado: “comportas-te exatamente como Proteu, assumindo todas as formas, virando-te para todos os lados e, por fim, depois de ter-me escapado, apresentas-te como um general para não me

⁴⁷ O termo *daimonion*, na mitologia grega, referia-se a uma espécie de espírito intermediário entre os mortais e os deuses, freqüentemente inspirando ou aconselhando os mortais.

⁴⁸ Conforme Tiburi (1995, p.103), “o que ele [Platão] considera delírio, na modernidade alcança um tratamento mais razoável, é a imaginação, ou mesmo um modo de racionalidade estética, o que provoca a arte”. Conforme também Dobránszky (1992, p.29) quando destaca que a doutrina platônica continha uma face que permitiu “desenvolvimentos posteriores contrários à depreciação da *phantasia* e veiculadas à questão correlata da inspiração e do gênio. (...) Próximo ao delírio e à loucura, o livre jogo da imaginação capacita o sonhador inspirado a ir até onde a razão não alcança”.

⁴⁹ Quando Sócrates pergunta à Íon (540e-541a) se conhece a arte militar como general ou como um bom rapsodo e este responde que lhe parece não haver diferença, Sócrates não admite a duplicidade e exasperado encurrala o rapsodo: “Como? Dizes que não há diferença? A arte do rapsodo e a do general são apenas uma, ou duas?”.

mostrares como és hábil na ciência de Homero” (*Íon*, 542a). É essa força *proteiforme*⁵⁰, esse outro saber capaz de escapar à razão, que pretendo reter do Íon.

E, então, é o rapsodo quem provoca Sócrates quando afirma o estado de ficar *fora de si* ao declamar os poemas: “com efeito, quando recito um passo patético, os meus olhos enchem-se de lágrimas; se é assustador e terrível, os cabelos eriçam-se-me e o coração bate-me mais depressa” (*Íon*, 535c). A voz mântica das Musas, do *daimonion* que se apodera e fala através de sua arte, promove uma ampliação de sua natureza pessoal: ao mesmo tempo em que, magnetizado pelas musas, *saio de mim* e este *vazio de mim* é preenchido com parte que há pouco não era minha e, de novo *cheio de mim*, sou outro, alterei-me, metamorfoseei-me. Quantos outros posso viver? Aqui, o *transe*⁵¹ é muito mais do que estar fora de si – é o *puro devir*⁵² de um perder-se daquilo mesmo que veio a ser, para ganhar no que o outro nunca foi, e que também de si mesmo se perdeu, o ser que os envolve a ambos, num amplexo que ultrapassa – e excede – a mera individuação.

⁵⁰ Segundo Ferraz (1999, p.68), *Proteu*, figura presente na *Odisséia*, é uma divindade marítima dotada do poder de se metamorfosear em todas as formas que quiser, podendo transformar-se não apenas em animais, mas igualmente em vegetais ou em elementos como a água e o fogo, dois dos elementos do devir e da mudança. Em *La experiencia de la lectura* (1996, p.76-77), Larossa aborda o confronto mítico entre Menelau e Proteu para destacar que esta “es la historia de la lucha por la posesión de ese saber adecuado para orientarse en el mundo acuático de la inestabilidad, del devenir y del cambio. El mundo marino es incierto. No tiene caminos, es variable, está plagado de trampas. En cualquier momento puede abrirse en una profundidad abismal, sin fondo. Y al carácter metamórfico de ese mundo corresponde una inteligencia no solo flexible, sino también metamórfica, una inteligencia que no rehuye la multiplicidad, la transformación. Por eso las divinidades marinas, al igual que el mar, también tienen el poder de la metamorfosis. Pero eso no significa en absoluto que Proteo sea mentiroso, alguien que finge, alguien que disfraza su verdadera identidad. La identificación de la verdad con la identidad, la simplicidad, la definición, la determinación, etc., es ya platónica. Por eso Proteo puede ser también adivino y, hablando en enigmas, es siempre veraz. Su poder no está en la dominación sino en la seducción, en el encantamiento. Proteo encarna outro régimen de verdad y de poder en el que el enigma, la adivinación, la fluidez, el encantamiento y la ambigüedad no están excluidas”.

⁵¹ Trânsito e transe estão etimologicamente ligados (*trans-ire*). Entrar em transe é ver-se no trânsito, em transporte de si, em transformação (metamorfose).

⁵² Deleuze, na Primeira Série de Paradoxos que formam sua teoria do sentido (em *A Lógica do Sentido*, 1974, p.1-3), apresenta o *puro devir*, o ilimitado, como a matéria do simulacro. Para Deleuze (idem, p.2), a dualidade platônica não é a do inteligível e a do sensível, da Idéia e da matéria, das Idéias e dos corpos: “é uma dualidade mais profunda, mais secreta, oculta nos próprios corpos sensíveis e materiais: dualidade subterrânea entre o que recebe a ação da Idéia e o que se subtrai a esta ação. Não é a distinção do modelo e da cópia, mas a das cópias e dos simulacros”. Deleuze (idem, p.2) observa que Platão mesmo, no *Crátilo*, interroga se este puro devir não estaria numa relação muito particular com a linguagem.

Eis o grande perigo da poesia para Platão: o *excesso* capaz de romper com o princípio básico de cada um seja apenas um, sempre o mesmo. O perigo é político-pedagógico e moral pois produzir efetivamente um outro devir para o corpo, suspende-lo no tempo, metamorfoseá-lo em diferentes identidades, implica fragilizar tanto a pureza da razão como a da organização racional da polis⁵³. O corpo transtornado, extasiado, seduzido a outro modo de sentir e estar no mundo, portanto, sob outras leis. Corpo que escapa à ação da Idéia em sua capacidade de suspender o tempo presente e deslizar na linguagem dos acontecimentos, destituindo identidades finitas. O devir, em Platão, é a marca do mundo sensível, do fluxo ininterrupto das aparências, ou seja, do mundo das coisas materiais e corpóreas submetidas à temporalidade das transformações por meio das sensações: corpo corrompido pelo nascimento e pela morte.

O insuportável para Sócrates é constatar o enigma da metamorfose de um corpo capaz de assumir todas as formas e nesse ato simultaneamente transportar-se e manter-se presente a si, rompendo – *corrompendo* – o espaço-tempo presente ao conduzir o público a outro espaço-tempo, o encenado. Como o absurdo descompasso entre os dois afetos – piedade e terror – capazes de provocarem no rapsodo lágrimas e pânico, tem o inexplicável poder de contagiar o público e levá-lo a experimentar os mesmos sentimentos (*Íon*, 535d)? E, escândalo maior, o rapsodo *sabe* de seu poder de persuasão!

Interrogado por Sócrates se sabe de seu poder de persuasão sobre os espectadores, Íon prontamente responde: “Sei-o muito bem! Vejo-os do alto do estrado, cada vez que choram ou lançam olhares terríveis ou tremem com as minhas palavras. É necessário, com efeito, que os observe bem: se os fizer chorar, eu rirei quando receber o dinheiro, enquanto que, se rirem, chorarei eu ao perder o meu salário” (*Íon*, 535e). Por isso mesmo, o rapsodo é capaz de *ater-*

⁵³ No capítulo Venenos y Antídotos: Platón, em *La experiencia de la lectura* (1996, p.55-89), Larossa aborda o controle pedagógico da experiência da literatura e destaca que a desestabilização do ideal moral e racional da individuação e da identidade não é de modo algum trivial para o pensamento platônico, pois corrompe justamente as condições de possibilidade da Justiça. Conforme Larrosa (idem, p.68), para Platão “los peligros de la poesia para el buen orden de la ciudad son análogos a los peligros de la poesia para el buen orden del alma” e, portanto, ambas devem ser defendidas contra a poesia já que “la poesia ‘causa estragos na alma’ porque desindividualiza, saca de si, metamorfosea, carnavaliza. O, peor aún, coloca bajo sospecha ese orden violento de la individuación” (idem, p.74). Para Derrida (1997, p.92), “a morte, a máscara, o disfarce, é a festa que subverte a ordem da cidade, tal como ela deveria ser regulada pelo dialético e pela ciência do ser”.

se ao cuidado de observar atentamente a reação dos espectadores para provocar-lhes a mesma sensação: *enquanto um olho chora o outro olha a platéia*. Concentrado – ou magnetizado pelas musas – o rapsodo se *distrai*. Distração que, ao invés de um alheamento, o mantêm presente a si, no mundo.

O *desatento* resiste à imobilidade que o paralisaria diante da sincronia da vida que palpita em torno. O momento de *desatenção* salvaguarda esta vitalidade. Talvez, aqui, a força da poesia. Concentrados fazemos “coisas”, *distraídos*⁵⁴, vemos, nas coisas que fazemos, um acréscimo que excede nossos limites, subvertendo o caráter das coisas. Concentrado no que nos outros provoca a distração, os alcançamos. A *desatenção* relativa a um mundo é concentração relativa a outro mundo. Quando se entrevê a existência de mais algum real, a desatenção de um é concentração no outro. É o *ver como* da aparição.

Aqui, o estranhamento é o acontecer da performance emocionada do rapsodo não implicar um alheamento de si mas, pelo contrário, promover uma *extrema atenção* à recepção do outro, às sensações no corpo do outro. Uma atenção, *um deter-se em*, que provoca uma *disjunção* que engendra uma desatenção – uma atenção distraída – capaz de dinamizar imagens que o permite sentir e fazer sentir algo que parece estar ali. Presença protagonizada pelo devir mimético que aproxima aparências distantes, que promove a participação e a comunhão de sentidos. Presença que faz ser o que não é no ato de dramatizar realidades-mundos para transfigurá-las.

Nas palavras de Ferraz (1999, p.62), “se a ficção é temida por favorecer certa adesão ao perigoso e instável imaginário, pelo menos do ponto de vista desse rapsodo tal movimento não impede um expressivo grau de distanciamento”. Simultaneamente, o corpo do rapsodo controla e administra a sua emoção e a do outro corpo: “mantendo um olho atento ao público e outro marejado de lágrimas, o rapsodo efetua um discurso que se assume como falso, não tendo compromisso algum com uma pretensa verdade isenta de fingimento” (FERRAZ, 1999, p.61). Discurso que emerge da tensão provocada pelo regime do “*como se*” próprio ao ficcional que faz ambos, o rapsodo e o público, sentirem a *aparência* como efeito real sobre o ser. Efeito perigoso e instável que, para

⁵⁴ Em Octávio Paz (1982, p.46), distração quer dizer “atração pelo reverso deste mundo”.

Platão, só pode acontecer pela ação suspeita de um discurso (*lógos*) persuasivo capaz de metamorfosear-se porque é ambivalente: capaz de atingir o corpo e a alma. Ambivalência perigosa que expõe a força mágica do *lógos*: é ao mesmo tempo verdadeiro e falso⁵⁵.

Aqui, abro um parêntese à instigante reflexão de Derrida (1997) sobre a problematização platônica da escritura – e da pintura – no *Fedro*, para destacar que essa ambivalência é a força “farmacêutica”⁵⁶ do *lógos*. Em suas palavras (1997, p. 62), “antes de ser dominado, subjugado pelo *kósmos* e pela ordem da verdade, o *lógos* é um ser vivo selvagem, uma animalidade ambígua”. Assim, o discurso (a fala, a escritura, a pintura⁵⁷) não sendo inicialmente dirigido pelo bem e pela verdade permanece no espaço indeterminado do *phármakon*, daquilo que no *lógos* permanece em potência: não é ainda linguagem dominada pela transparência do saber [filosófico] e, portanto, capaz de transformar a ordem em enfeite, o cosmos em cosmético⁵⁸. O *lógos*, antes de ser um discurso estabelecido, dotado de um repertório e de um conjunto de regras é linguagem operante enquanto *vivida* como ação eficaz em fazer aflorar todas as relações profundas do vivido em que se formou.

⁵⁵ No Crátilo (408c), Sócrates diz: “Como sabes, o discurso indica todas as coisas (*pan*), e circula e se movimenta sem parar, além de ser de natureza híbrida, verdadeira e falsa ao mesmo tempo”.

⁵⁶ Derrida, em *A farmácia de Platão* (1997, p.43-64), problematiza a tradução corrente do termo grego *phármakon* por *remédio* – droga benéfica – ao afirmar que de certa forma é exata, mas que por outro lado anula, por sua saída da língua grega, a fonte de ambigüidade do termo tornando quase impossível a inteligência do contexto: “Diferentemente de ‘droga’ e mesmo de ‘medicina’, *remédio* torna explícita a racionalidade transparente da ciência, da técnica e da causalidade terapêutica, excluindo assim, do texto, o apelo à virtude mágica de uma força à qual se domina mal os efeitos, de uma dinâmica sempre surpreendente para quem queria manejá-la como mestre e súdito” (idem, p.44). O importante é saber, adverte Derrida, que Platão suspeita do *phármakon* em geral. Não há remédio inofensivo e o *phármakon* não pode jamais ser apenas benéfico pois é sempre colhido na mistura do benéfico com o doloroso, ligado tanto à doença quanto ao apaziguamento, participando ao mesmo tempo do bem e do mal, do agradável e do desagradável, já que é no seu elemento que se desenham essas oposições. Mais profundamente, para além da dor, o *phármakon* é essencialmente nocivo por contrariar a vida natural e, portanto, inimigo do vivo em geral, seja ele são ou doente, pois toda droga farmacêutica é artificial.

⁵⁷ Em grego *phármakon* também significa tintura, pintura. Segundo Lichtenstein (1994, p.54), a cor ora é denominada de *pharmakeia*, quando produzida pela natureza, ora de *chromata* quando entra na composição de um quadro, uma cor que vemos e que se faz ver, analisável em termos de *sensação colorida*. *A República* (420c), conforme Derrida (1997, p.92), também chama *phármaka* as cores do pintor.

⁵⁸ *Kósmos*, ou, em grego, ordem, boa ordem; organização, constituição; ordem do universo; mundo, universo; adereço, adorno (conf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

O *phármakon* é para o corpo⁵⁹ remédio e veneno, como o *lógos* é para a alma verdadeiro e falso: ao mesmo tempo bom e mau em seu poder mágico de induzir transformações através da persuasão que entra na alma pelo discurso. Assim, também a *mímesis* se aparenta ao *phármakon* discursivo e o antídoto é a *episteme*: “como a *hybris* não é, no fundo mais que o arrebatamento desmedido que conduz o ser ao simulacro, à máscara e à festa, o único antídoto será aquele que permite guardar a medida” (DERRIDA, 1997, p. 90).

O discurso poético/mimético, em toda sua ambivalência de verdade e falsidade, o *pharmakon* – e a *mímesis* – compreende a potência do encanto e da fascinação, essa potência de feitiço e magia que podem ser, alternada ou simultaneamente, benéficas e maléficas, ordenadoras e adornadoras. Ao mesmo tempo veneno e antídoto pois, como diz Derrida (1997, p. 14), “operando por sedução, o *pharmakon* faz sair dos rumos e das leis gerais, naturais ou habituais”. Seduzir: conduzir para outro lugar. No instante do arrebatamento, bifurcar caminhos costumeiros, fazer o corpo sair do lugar habitual.

Sentir-se outro, ser outro em outro lugar, eis o perigo. Simultaneamente o mesmo e o outro. Meu corpo não pode ser o teu, mas pode ser contagiado, arrebatado pelo teu⁶⁰. Para o bem ou para o mal, podemos *compartilhar* sensações onde o sensível – e suas imagens – é o vetor de comunhão. Enigma do sentir que nos faz pensar que o efeito poético acontece por *simpatia*⁶¹: por

⁵⁹ A ênfase propriamente farmacêutica da linguagem é dada pelo sofista Górgias em seu discurso *Elogio de Helena*: “Existe a mesma relação (*lógos*) entre a força do *lógos* em relação à ordenação da alma e a ordenação das drogas em relação à natureza dos corpos; pois assim como certas drogas eliminam do corpo certos humores e dão fim, algumas à doença, outras à vida, também, entre os discursos, uns acalmam, outros encantam, aterrorizam, excitam a coragem dos ouvintes, ou ainda, por uma persuasão nefasta, drogam a alma e a enfeitam”. Conforme Ferraz (1999, p.22-23). Remeto também à Derrida (1997, p.62) que traz a citação do mesmo fragmento, porém de outra fonte e com ligeiras alterações na tradução para o português.

⁶⁰ Já que, nas palavras de Barthes (1995, p.174), o corpo é inimitável: “(...) nenhum discurso, verbal ou plástico – a não ser o da ciência anatômica, demasiado grosseiro – pode reduzir um corpo a outro corpo. (...) meu corpo nunca será o teu. Só há um meio de escapar a esta fatalidade, que talvez resuma uma certa desgraça do homem; este meio é a sedução: que meu corpo (ou seus substitutos sensuais, a arte, a escrita) seduza, arrebate ou transtorne o outro corpo”.

⁶¹ Na etimologia latina *sympathia,ae* ‘afinidade, relação, analogia’. Na grega, *sumpátheia,as* significa ‘participação no sofrimento de outrem, compaixão, simpatia’, donde, geralmente, ‘comunhão de sentimentos ou de impressões’, derivação de *sumpathés*, ‘que toma parte nos sentimentos de outrem’, donde ‘que tem os mesmos sentimentos’, de *sún* ‘juntamente’ e *páthos,eos-ous* ‘o que se experimenta (aplicado às paixões da alma ou às doenças)’. (Cfe.Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

acolhimento ao *pathos*, ou seja, por acolhimento às paixões do outro como modo de comungar o estar junto no mundo. Minkowski (1936) fala em *sincronismo vivido*⁶² para destacar este movimento de simpatia capaz de alcançar o outro no ato de fazer minha a sua alegria e a sua dor. Movimento particular de íntima comunhão que se sobrepõe o elemento de *plenitude* engendrado pelo contato vital com o devir pleno no mundo/universo.

Esse efeito de acolhimento ao *pathos* sempre assombrou a controladora razão ocidental em sua pretensão de purificação das paixões do corpo e da mundanidade. Assombro que faz Platão, antes de efetuar a desqualificação da poesia e da pintura como *mímesis* enganadora e falsa no famoso livro X de *A República*, considerar a *mímesis* no *Íon* como discurso que não diz o que é, mas *faz ser* aquilo que diz. Consideração muito próxima da concepção aristotélica de *mímesis*: a ficção supõe um fazer: o que ficcionamos é ativo, operativo.

No *Íon*, Platão apresenta a perplexidade da filosofia diante da incomensurável plasticidade do discurso mimético em seu poder de engendrar encantamento e prazer ao produzir eventos capazes de mesclar o ser e o não-ser, o um e o múltiplo, o mesmo e o outro, no devir do corpo dramatizado pela linguagem. É o *admirar*⁶³ do conhecimento como acontecimento do corpo e não da palavra. Ou pelo menos um pensamento encarnado, *corporalizado*. Pensamento em ato que “personifica e dramatiza idéias”⁶⁴, animando-as ao encená-las.

⁶² “Dans un mouvement de sympathie, porte vers l'un de mes semblables et en faisant mienne sa joie ou sa peine, je me sens communier avec lui d'une façon aussi intime que possible; mais en même temps, à cet aspect plus concret de mon mouvement de sympathie, vient se superposer l'élément de *plenitude*, de contact vital avec le devenir tout entier, ou, comme nous disions, de *synchronisme vécu* qui remplit maintenant de son harmonie profonde l'univers et serve de cadre, en le débordant de toutes parts, au mouvement particulier qui l'engendre” (MINKOWSKI, 1999, p.99).

⁶³ Conforme Chauí (1988, p.36), há variações no olhar: “de *mirus* (espantoso, estranho, maravilhoso) vem *mirari* (espantar-se, mirar com espanto, mirar, olhar) e *admirari* (mirar com espanto respeitoso, com veneração). Aqui, paralisado pelo espanto, o olhar vê milagre, *miraculum*, e maravilhas prodigiosas, *mirabilia*. Por seu próprio nome, o milagre pertence ao campo do olhar e está destinado à visão”.

⁶⁴ Wunenburger (2002, p.78), remete ao pensamento de Henri Corbin para destacar que ao invés de responder a questão abstrata – própria ao conhecimento filosófico ou científico – “o que é?” [“qu'est-ce que?”], a imaginação mítica responde à questão “quem é?” [“qui est-ce qui?”]: “La pensée em acte dans le mythe, au lieu de saisir des vérités dans leur essence intrinsèque, dans leur nature abstraite et dépersonnalisée, personnifie et dramatise les idées. (...) L'imaginaire mythique n'est donc pas seulement un donné ludique ou contemplatif, il peut devenir réellement opératif. Les images nous aident à vivre dans l'exacte mesure où nous les appréhendons comme des appels à remonter plus haut qu'elles”.

Aqui, a “imaginação” não é, no sentido geral da psicologia, o poder de formar imagens mentais, mas o de forjar realidade e, por sincronia ou simpatia, produzir uma experiência fictícia que a incrementa e a transforma. Para Ricoeur (1986, p.246)⁶⁵, 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*. Redescrição que engendra narrativas capazes de promoverem um efeito de ampliação imagética – para Dagognet (1973, p.48)⁶⁶um *aumento icônico* – capaz de não apenas traduzir o mundo em sua profundidade, mas o aproximar em suas distâncias e multiplicidades de horizontes, amplificando seus fragmentos – pelos modos de abreviação e condensação próprios ao ficcional.

Neste breve e instigante diálogo entre Sócrates e o rapsodo Íon, o que Platão faz sobressair não é tanto a legitimação do poeta como possuído pelo “sopro divino”, um inspirado das musas⁶⁷, nem a poesia ser conduzida para a esfera do sagrado e do irracional em sua radical exclusão do estatuto de um saber específico, mas o assombro e a perplexidade – o *admirar* filosófico – diante da eclosão da força *proteiforme* do discurso poético (imagético) capaz de seduzir a alma e conduzi-la até outro regime de pensamento. Força *poiética*⁶⁸ que emerge do *fazer ser o que não é*, daquilo que não pode ser sentido, dito ou visto a não ser pela *poíesis* do corpo que a concebeu no ato de realizá-la.

⁶⁵ Diz Ricoeur (1986, p.246): “Le paradoxe de la fiction est que l’annulation de la perception conditionne une augmentation de notre vision des choses”.

⁶⁶ Para Dagognet (1973, p.48): “(...) non seulement il [l’art] traduit le monde dans sa profondeur, mais il découvre ses ‘au-delà’, sa richesse, une multiplicité d’horizons qui l’amplifient et favorisent aussi son éclatement”.

⁶⁷ Esta concepção não é invenção platônica nem dos historiadores da literatura. Foram os próprios poetas que inventaram a inspiração divina. Uma longa tradição que remonta aos primeiros versos da Ilíada e da Odisséia, como assinala Jaeger (1994, p.770), já encontra a idéia de que o poeta não é mais que o portador das palavras da Musa. O primeiro a admitir tal idéia, entre os filósofos, foi Demócrito. Platão a retoma e a aprofunda, radicalizando-a.

⁶⁸ Diotima, a sábia sacerdotisa da Mantinéia, no *Banquete* (205c) diz para Sócrates: “Tú sabes que la idea de ‘creación’ (*poíesis*) es algo múltiple, pues en realidad toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es creación, de suerte que también los trabajos realizados [*poiéseis*] em todas las artes son creaciones y los artifices [*demiourgoi*] de éstas son todos creadores (*poiétai*)”.

do simulacro

do espelho

*L'étonnement d'être, disait Bachelard.
La stupeur du "il y a".
Tout surgissement du monde l'éveille.
Mais pourquoi davantage celui de l'art?
Pourquoi y a-t-il plus d' "il y a" dans
la Sainte-Victoire peinte par Cézanne que dans
la montagne qui s'écrase derrière Aix?
Le langage met au monde.
Jean Lescure*

Como a imagem pictórica pode *ser* esse existente que *não* é totalmente real? Como o *não-ser* pode ser? Como, no espanto de Bachelard, o *não-ser* da montanha pintada por Cézanne pode *ser* mais denso de realidade que a montanha cravada em Aix? Se tirarmos as camadas de cor utilizadas pelo pintor para fazer aparecer a montanha nada restaria a *não ser* a nudez de um suporte. Nenhuma realidade se dissimula sob as cores, apenas uma imagem que se esgota inteiramente na aparência, *efeito ilusório de um artifício*⁶⁹. A questão ética e gnosiológica da alteridade das imagens torna-se embaraçosa e constante em Platão, o que o faz incluir a produção de imagens – a *mímesis*⁷⁰ – como tema

⁶⁹ Como diz Lichtenstein (1994, p.51), “quem quisesse a todo custo encontrar aí o que chamamos real, deveria procurá-lo em outro lugar, ao lado, fora, no exterior da imagem pintada, mas não sob ela, pois a pintura não esconde nem encobre nada. Ela não nos mostra uma aparência ilusória, mas a ilusão de uma aparência, cuja própria substância é cosmética. Ao contrário das outras formas de ornamento, esta não se contenta em exceder o real acrescentando-lhe enfeites que mascarem sua natureza: pretende substituir-se a ele, oferecendo uma imagem cuja natureza se esgota inteiramente na aparência, um universo que é apenas o puro efeito ilusório de um artifício. (...) Esta imagem, cuja própria aparência é ilusória e cuja única ilusão é real, possui mesmo todas as propriedades contraditórias do *pharmakon*”.

⁷⁰ Importante destacar, com Costa Lima (2003, p.24-84), que a teorização grega da *mímesis* “supõe a concepção prévia das relações entre linguagem e realidade, assim como esta supõe, um conjunto específico de condições sociais” (idem, p.31). Assim, como qualquer outra teorização, não podemos abarcá-la se não compreendermos a que *interesse* responde. Platão se ocupa da *mímesis* a partir do questionamento do poder do *lógos*, que se trava em Atenas, dentro de uma situação social específica (idem, p.64). Portanto, mais uma vez, o autor adverte que a *mímesis* “não é imitação [imitatio] porque não se confunde com o que a alimenta. A matéria que provoca a sua forma discursiva aí se deposita como um *significado*, apreensível pela semelhança que mostra com uma situação externa conhecida pelo ouvinte ou receptor, o qual será substi-

filosófico explícito ao validar um saber próprio à imagem no domínio das coisas sensíveis e incertas: a *sombra*, a *cópia* e o *reflexo do espelho*⁷¹.

A *mímesis*⁷² platônica assume a tarefa de domesticar essa imagem rebelde, subordinando-a à palavra do filósofo como estratégia para conduzi-la a uma pedagogia baseada na razão e não nos afetos. Pedagogia que exige afastar as “astúcias” do corpo⁷³ e seu poder de engendrar alegria a partir da ludicidade dos artifícios em geral, aquilo que “encanta” o corpo porque aderido à mundanidade dos afetos. Portanto, o interesse platônico não está em formular uma teoria geral da arte mas impedir o extravio da alma pelo *perigo* social e educacional do contágio oriundo da identificação com a aparência, ou seja, do perigo do *duplo* passar pelo *um*, como um *trompe l’oeil*, fazendo emergir o poder do falso e do simulacro⁷⁴. A questão ética e pedagógica do poder do *logos*

tuído por outro desde que a *mímesis* continue a ser *significante* perante um novo quadro histórico, que então lhe emprestará outro *significado*. Ou seja, se como dissemos, o produto mimético é um dos modos de estabelecimento da identidade social, ele assim funciona à medida que permite a alocação de um significado, função da semelhança que o produto mostra com uma situação vivida ou conhecida pelo receptor, o qual é sempre variável. O discurso mimético distinguir-se-á do não mimético por esta *variabilidade necessária*” (p.45).

⁷¹ Diz Platão em *A República* (510a-e): “Dou o nome de imagens, em primeiro lugar, às sombras; depois aos simulacros formados na água e na superfície dos corpos opacos, lisos e brilhantes, e a tudo o mais do mesmo gênero”. Mais adiante, afirma ser sempre da imagem o esforço “por alcançar a visão do que só pode ser percebido pelo pensamento”. Este saber da imagem e a referência à *mímesis* pictórica, principalmente no livro X de *A República*, tem inicialmente uma finalidade estratégica de condenar a sofística por sua semelhança com a pintura e a pintura ser rejeitada em nome de sua analogia com a sofística: o poder de ilusão, do qual as imagens pintadas oferecem o melhor exemplo.

⁷² Costa Lima (2003, p.79), adverte que “a reflexão sobre a *mímesis* não tem fruto se a confundirmos com o discurso exclusivo à arte, o que nunca foi afirmado pelo pensamento grego, nem mesmo quando Aristóteles o utiliza como chave de sua poética. Na arte, a *mímesis* apresenta apenas sua mais clara concretização, define apenas seu impulso básico: experimentar-se como um outro para saber-se, nesta alteridade, a si mesmo”.

⁷³ Trata-se, segundo Vernant e Detienne (1974), de uma forma de inteligência prática (*métis*) que emerge como prática do tempo.

⁷⁴ É porque os poetas, os pintores e os sofistas propagam irresponsavelmente simulacros do belo, bom, justo e verdadeiro, que serão convidados a retirarem-se da república platônica. Para Chauí (1982, p.53), “eram os males do passado remoto e do presente recente que o filósofo pretendia eliminar (com ou sem razão, é outra questão). E pretendia fazê-lo por intermédio de uma outra arte de ensinar na qual aprender fosse lembrar; conhecer, re-conhecer. Dessa arte, o *Menon* é a forma exemplar. A pedagogia seria esse lado da filosofia voltado para aquelas almas que não se esqueceram inteiramente da verdade outrora contemplada, que não beberam das águas do rio Esquecimento, sabendo suportar a sede momentânea para não perder um bem irrecuperável na sociedade. Pedagogia e filosofia, destinadas a liberar o espírito das sombras da caverna, pô-lo em contato com a luz fulgurante do Bem/Belo. Ensinar era dividir a palavra – diálogo com aqueles que já sabem, embora *ainda* não o saibam”. A aliança entre pedagogia e filosofia destina-se, portanto, a garantir a educação do olhar a partir da distinção entre o puro e o impuro, o bom e o mau, o autêntico e o não autêntico.

*pseudós*⁷⁵ faz Platão condenar o *mimetizador* – o poeta ao lado do sofista e do pintor – e considerá-lo indesejável na *pólis*, submetendo a mito-poética – o sensível e suas imagens – à adequação exata com relação ao modelo, isto é, a um processo de correção (em grego, *orthótes*) ortopédica. Em Platão, pela primeira vez (COSTA LIMA, 2003,p.52), a *mímesis* é questionada em sua veracidade, ou seja, comparada à verdade das Idéias.

Esta decisão terá conseqüências radicais não somente para a concepção de *ser humano* mas também para a de *mundo*: passa-se a priorizar a interpretação do *ser humano* sob a perspectiva de sua “razão” e a interpretação do *mundo* como construção racional de uma ordem moral. Porque, no pensamento platônico, o mal deriva da materialidade do mundo e coincide com a indeterminação do sensível, no sentido amplo do mutável e do perecível, que é e ao mesmo tempo *não é*, torna-se imperiosa a tarefa de submeter o estado caótico e desordenado das sensações e percepções⁷⁶ a um cosmos que é a melhor *imagem* possível do mundo ideal. Para descrever essa passagem, Platão concebe no *Timeu* uma cosmologia inspirada na origem divina da razão⁷⁷ – operada por um arquiteto cósmico: o *demiurgo*⁷⁸ – e assim mostrar que os princípios dessa ordem também regem o humano.

⁷⁵ Nas palavras de Nunes (1999, p.24-25): “Diante da verdade contemplada, por aquele, que não é senão a *noësis* do ser eternamente imutável (*o onthos ón*), o mito e a poesia não são ilusórios como *doxa*, e sim ‘mentirosos’, porque têm a aparência da verdade. Dizia Platão, no *Crátilo* (408c), que o *lógos* é *diplous* – *alethés* e *pseudós*. Ele nos traz palavras de engano, como a dos sofistas, coisas enganadoras (*pseudós*), simulacros da realidade, formando, então, aquele ‘terceiro domínio’ que, modernamente, conceberíamos como o âmbito da imaginação”.

⁷⁶ Ou seja, ao mundo sensível dos apetites e tensões passionais do corpo que se decompõe e desaparece. O corpo – e suas misturas – é obstáculo a ser evitado na busca da verdade: “¿lo hará del modo más puro quien en rigor máximo vaya con su pensamiento solo hacia cada cosa, sin servirse de ninguna visión al reflexionar, ni arrastrando ninguna otra percepción de los sentidos en su razonamiento, sino que, usando solo de la inteligencia pura por sí misma, intente atrapar cada objeto real puro, prescindiendo todo lo posible de los ojos, los oídos y, en una palabra, del cuerpo entero, porque le confunde y no le deja al alma adquirir la verdad y el saber cuando se le asocia?¿No es ése, Simmias!, más que ningún otro, el que alcanzará lo real?” (*Fedon*, 66a).

⁷⁷ Conforme Bornheim (1996, p. 98), foi apenas na modernidade que o racional desembaraçou-se da grande invenção dos gregos antigos: a origem divina da razão: “(...), com Descartes processa-se uma reviravolta que parece até superar em tudo a duas vezes milenar tradição inventada pelos gregos. Já é significativo que as *Meditações metafísicas* do pai da filosofia moderna comecem com o esborço de uma autobiografia”.

⁷⁸ Do grego *dèmiourgós,ou*: artista, médico, artesão (cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa). No pensamento platônico, tal como apresenta no *Timeu*, o *Demiurgo* é concebido como o arquiteto do mundo e não como seu criador. O *demiurgo* não é aquele que apenas trabalha com as mãos mas aquele que produz contemplando um modelo, transferindo para a cópia as virtudes desse modelo. O *demiurgo* contempla e produz, não é apenas inteligência pois apresenta a face artesanal que constitui, juntamente com a persuasão e a ação ordenadora, sua atividade.

Sendo o mal o ilimitado da mistura e da desordem, o *demiurgo* é o artesão divino ou o princípio organizador do universo que, sem criar de fato a realidade, modela e organiza a matéria caótica preexistente através da *cópia imperfeita* de modelos eternos e perfeitos. O mundo passa a ser compreendido como uma arquitetura hierarquicamente estruturada (*Timeu* 27d-29d), encerrando algumas das teses axiais do pensamento de Platão: *acima*: em primeiro o domínio das formas inteligíveis ou das idéias eternas e detentoras do ser; em segundo o domínio da opinião e da sensação carecente de razão porque sujeito a todo instante ao devir do nascer e perecer; *abaixo*: o mundo sensível que não é senão imagem ou cópia do mundo das idéias pois *Timeu* (29a), ao interrogar qual dos dois modelos – o imutável ou o mutável – tinha em vista o arquiteto quando construiu o universo, conclui que

se este mundo é belo e for bom seu construtor, sem dúvida nenhuma este fixara a vista no modelo eterno; e se for o que nem se poderá mencionar, no modelo sujeito ao nascimento. Mas, para todos nós é mais do que claro que ele tinha em mira o paradigma eterno; entre as coisas nascidas não há o que seja mais belo do que o mundo, sendo seu autor a melhor das causas. Logo, se foi produzido dessa maneira, terá de ser apreendido pela razão e a inteligência e segundo o modelo sempre idêntico a si mesmo. Nessas condições, necessariamente o mundo terá que ser a imagem de alguma coisa.

O real na cosmologia platônica é dado pela existência hierárquica entre formas⁷⁹ inteligíveis e coisas sensíveis, onde o segundo é imagem do primeiro.

de prática. O demiurgo também não é onipotente já que o modelo é eterno assim como o receptáculo (*chora*), a “matéria” que “recebe” as imagens das formas inteligíveis, ele já encontra existindo. Para Tatarkiewicz, (2002, p. 287), “Etimologicamente, ποιητής era um ‘fabricante’ – em contraste com o artista, quem segundo as crenças dos gregos imitava simplesmente e transformava o existente. O poeta, por outro lado, segundo sua convicção, possuía uma liberdade que o artista não tinha. Este último era para eles a antítese do criador, enquanto o primeiro se assemelhava a ele: o poeta se parecia a um criador do mesmo modo que o demiurgo, com a diferença de que o poeta atua livremente, enquanto o demiurgo atua de acordo com alguns princípios ou idéias. Assim, os gregos do período clássico tiveram dois conceitos relacionados ao criador – Arquiteto e Poeta – mas não tiveram nenhum conceito de criador”. E, conforme *A República* (597d – 598d), o pintor não é um nem outro.

⁷⁹ No platonismo, conforme o sentido da palavra grega *eidos*, a “teoria das idéias” é melhor dita “teoria das *formas*”, evitando o equívoco de tomar a *Idéia* em Platão no sentido contemporâneo de representação. Para Platão a representação é impossível: o saber é *contemplação* das Idéias, seres objetivos essenciais e imutáveis. Saber verdadeiramente é, então, *discriminar*. Só a discriminação permite escapar a este mundo de transformação incessante. Nesta perspectiva, pensar, longe de estabelecer uma relação, é fundamentalmente separar, dissociar, reconhecer o que faz a especificidade e a autonomia de uma *essência* como tal. Para Deleuze (1988,p.111),

Cosmologia que encontra na utilização das matemáticas a própria estrutura do Universo. O demiurgo (*a razão artesã*), nas palavras de Steiner (2003, p.67), “molda, corta, divide e forja o material bruto que surge do caos” imprimindo uma clara imagem do inteligível. O *cosmos* torna-se visível através de uma *mathesis* que organiza a beleza⁸⁰ perfeita para o intelecto: é tão bonito que só pode ser verdadeiro! Portanto, a ação planejada de uma *razão-artesã* evita a queda no ilimitado pelo limite da figura, da forma, o *eidos*⁸¹. Vernant (2003, p.130-131), destaca a importância para os gregos antigos de ter *sob os olhos* a figura geométrica do mundo e do cosmos:

assim como desenham num mapa, num pínax, o plano da terra inteira, colocando sob os olhos de todos a imagem do mundo habitado, com seus países, seus mares e seus rios, assim também constroem modelos mecânicos do universo (...). Fazendo “ver” assim o mundo, fazem dele, no sentido pleno do termo, uma *theoria*, um espetáculo. Essa geometrização do universo físico acarreta uma transformação geral das perspectivas cosmológicas; consagra o advento de uma forma de pensamento e de um sistema de explicação sem analogia no mito. (...) Tudo está dito, tudo está claro logo que se esboça o esquema espacial.

A figura, em sua estrutura geométrica, confere uma imagem-organização ao cosmos distinta daquela do mito. Operação racional que permite estabelecer e verificar pelo intelecto a existência de figuras sobre as quais se pode raciocinar

com Platão “a mediação não encontrou completamente seu movimento. A Idéia ainda não é um conceito de objeto que submete o mundo às exigências da representação, mas antes uma presença bruta que só pode ser evocada no mundo em função do que não é ‘representável’ nas coisas”. Novaes (1998, p.11) contribui ao afirmar: “de *eidos*, que em Platão significa aquilo que jamais é percebido pelos olhos do corpo, à palavra *idéia* há um percurso que vai determinar boa parte do pensamento ocidental; mas, como lembra Heidegger, Platão exige mais da palavra: *idéia* não designa apenas o aspecto não sensível do que é sensivelmente visível: é a essência daquilo que se pode escutar, ver, tocar, sentir. Apenas uma visão despojada dos sentidos e do corpo pode levar à evidência, à essência e à certeza. As idéias tornam-se, pois, ‘entidades’ não físicas, imóveis, inalteradas, irreduzíveis”.

⁸⁰ Conforme Tiburi (2003, p.194-195), “de Platão a Hegel, o belo será a aparição considerada verdadeira de algo inteligível: *eidos* ou espírito, o belo é sempre vinculado ao que se opõe à imperfeição do mundo sensível ou à mutabilidade e à crua materialidade que o formam. Como algo ideal, o belo não perde sua afinidade com o imutável (com a verdade e o bem imutáveis) e, de certo modo, com o etéreo. A materialidade que se lhe opõe, estará destinado o reino do feio, negativo desde a perspectiva do belo”.

⁸¹ A Idéia é entidade, essência, o mais alto nível platônico: o ser verdadeiro, imaterial, incriada, eterna, já pensada como um modelo, uma Forma (*eidos*), isto é, como um ser dotado de um aspecto destinado a ser visto em um espaço espiritual sutil, acessível apenas à visão da alma liberada do corpo. A essência-Idéia é a unidade princípio da identidade.

nar já que permite configurar uma forma às coisas não dadas pela natureza. O que Platão persegue são modelos concebíveis para a realidade sensível pois a verdade imutável não pode extrair seu fundamento do mutável. Diante da instabilidade da matéria aparecem como princípios autônomos a alma e a razão (*Timeu* 30a-b): o que separa e une o humano e o divino é a inteligência (*noûs*) e a utilização que se faz dela. A partir das belas figuras e das grandes almas, a filosofia lança seu olhar em direção ao belo em si, em direção à beleza única da Idéia para enfim encontrar o caminho que conduz a beleza em geral até à verdade absoluta do não-sensível – *não visível* – acessível apenas ao pensamento (*A República*, 510e). Por uma espécie de astúcia da *mímesis*, a figuração do concreto e singular logra a exibição do universal.

O fascínio platônico pela poesia matemática tem perdurado nas artes. Porque Platão, antes de tudo, considera o problema do belo no âmbito do visível⁸² (*Fedro* 250 c-d), enquanto essência da manifestação sensível, o que é visível encontra-se intimamente relacionado com o limite e a proporção (*Timeu*, 31c). Para o pensamento platônico, somente aquilo que é limitado pode manifestar-se. Apenas pela beleza tornam-se evidentes a perfeição, a harmonia e a divindade do mundo já que é da necessidade que este mundo seja uma imagem de algo (*Timeu* 29b) pois “quando o artista trabalha em sua obra, a vista dirigida para o que sempre se conserva igual a si mesmo, e lhe transmite a forma e a virtude desse modelo, é natural que seja belo tudo o que ele realiza” (*Timeu* 28a-b). Todo ato *poiético* de dar corpo a uma imagem, seja do demiurgo fabricante do cosmos ou do artesão fabricante do artefato técnico ou artístico, consiste em extrair a Forma de sua singularidade inteligível e a duplicar, pelo visível

⁸² Grassi (1975), ao afirmar que foi Platão quem iniciou a discussão coerente e ponderada dos conceitos do belo e da arte observa que o fez seguindo uma longa tradição desenvolvida em torno do nexa lógico dos conceitos de belo e de bom: “quem é belo, diz Safo, o é apenas para os olhos, mas quem é bom realiza coisas belas” (idem, p.41). Após reexaminar as “pedras milenares” da oscilante história dos conceitos de bom, belo e bem, Platão determina sistematicamente e os assume como sentido complementar unívoco. Para o filósofo grego, segundo Grassi (idem, p.41), “a esfera do belo é o visível que engloba o conceito da harmonia remontando até a esfera do espírito, que por si, só pode ser harmônico e como tal se manifesta dentro de certos limites e leis”. O autor adverte ainda que a dialética do belo, desenvolvida no *Fedro* e no *Banquete*, não é “estética”. O belo se manifesta por meio do *eros*, princípio tanto das qualidades físicas quanto das espirituais: o amor se dirige para o belo (*Banquete* 206e); a meta perseguida pelo amor na geração do corpo e da alma é a imortalidade. Assim, no pensamento platônico, “cabe à beleza um significado ontológico enquanto revela o ser, tanto no nível da vida sensível quanto no da vida espiritual. A ânsia pela beleza é semelhante ao *impulso para a realidade*; indica o caminho que leva ao originário existente, ao imperecível, ao imutável e ao eterno” (idem, p.96).

ou pelo dizível, no mundo dos corpos e da experiência sensível. O mundo fenomenal submete-se ao mundo inteligível das Formas.

Portanto, tudo que aparece no mundo sensível dos fenômenos resulta de uma fabricação que conduz à repetição mimética de um plano eterno previamente figurado. Para Platão, toda *téchne*⁸³ é essencialmente mimética já que, nas palavras de Trevisan (2000, p.60), “a natureza é mimesis do mundo das idéias que, por sua vez, se reproduz na atividade humana”. Um artesão imita um modelo quando confecciona algo. Este modelo pode ser uma forma natural, uma outra obra ou em definitivo a “idéia”. Portanto, a fabricação artesanal de artefatos técnicos ou artificiais é condicionada à semelhança entre modelo e cópia enquanto processo sensorialmente perceptível e corpóreo – visível e palpável/tangível (*Timeu* 31b) – pelo qual um plano prévio é exteriorizado e transposto no espaço-tempo de seu duplo.

A repetição promovida pela *mímesis*⁸⁴, enquanto equivalente da manifestação sensível do múltiplo, só pode desenvolver-se segundo uma hierarquia de imagens, todas orientadas pelo princípio da semelhança: certas imagens equivalem efetivamente ao *modelo* e outras apresentam apenas o espetáculo da *aparência* sem respeitar a estrutura matemática da Forma. Assim, na filosofia platônica, a palavra *imagem* condensa uma profunda plasticidade semântica que oscila entre o inteligível-*invisível* e o sensível-*visível* ao submetê-la a um

⁸³ Conforme Vernant (1990, p. 357-8), entre os séculos VII e V, na Grécia, a ação técnica constitui-se com seus caracteres próprios. Em Homero, o termo *téchne* aplicava-se à habilidade dos *demiourgói* onde a diferença entre a eficiência técnica e a prática mágica não é nítida. Na época clássica, ao contrário, a laicização das técnicas é fato consumado. O artesão não põe mais em jogo as forças religiosas; ele opera no plano da natureza, da *phýsis*. Sua *téchne* define-se, a princípio, pela oposição ao acaso, à sorte, *tyché*, ao dom divino, *théia moira*. A perícia do profissional repousa na eficácia do saber prático das regras do ofício (atividade especializada), adquirido pela aprendizagem. Ao liberar-se do mágico e do religioso, a *téchne* passa a determinar a função dos artesãos na cidade enquanto atividade econômica de troca (venda). O artesão está a serviço de outrem.

⁸⁴ No Sofista (264d), o estrangeiro mostra que “hay tanto discurso como pensamiento falsos, esta permitido que haya imitaciones de las cosas, y que de dicha disposición surja una técnica engañadora”. Antes, porém, foi necessário mostrar que existem imagens falsas por ser a imaginação (fantasia) uma mistura de sensação e pensamento, ambas aparentadas com o discurso (264b). Para tanto, divide a produção de imagens em dois tipos de técnicas imitativas (*mímesis*): a *figurativa* que imita fielmente as proporções do modelo (235e) e a *simulativa* (236b-c), que não produz imagens apenas aparências, ou seja, só aparenta parecer-se pois *não é*. O artista quando não se preocupa com a verdade das proporções reais (235e) e o sofista quando diz e pensa falsidades sem incorrer em uma contradição, são ambos ilusionistas (236c) por se atreverem a sustentar que existe o que *não é*: “pues, de otro modo, lo falso no podría llegar a ser” (237a).

complexo jogo valorativo de imagens desde a Forma essencial (*eidos*) até a aparência de simulacro (*phantasma*).

Este jogo valorativo⁸⁵ está profundamente comprometido com a concepção platônica da verdade como adequação e equivalência. Escoubas (1986,p.19-20) afirma que, na *mímesis* platônica, a imagem – o *eidolon*, seja *eikon* seja *phantasma* – é o primeiro acesso às coisas, aquilo que se mostra primeiro. Mas, o acesso às coisas é gradual e os graus de acesso se realizam como graus de “verdade”: há uma hierarquia do verdadeiro. O primeiro acesso, a imagem (*eidolon*), é também o grau mais distanciado da restituição da Idéia (*eidos*). Portanto, a imagem é *degradação* gradual, alteração e dessemelhança em relação ao paradigma ideal: a semelhança ou equivalência. Para Escoubas, toda a temática platônica do *mesmo* e do *outro*, do *um* e do *múltiplo*, do *ser* e do *não-ser*, tem sua proveniência na teoria da *mímesis*. Para a autora, a teoria platônica da *mímesis* coincide com a teoria platônica da verdade⁸⁶. Tal relação entre “*imagem*” e “*idéia*”, estabelecida pela *mímesis*, coloca a imagem no centro do problema epistemológico da distinção entre aparência e realidade, erro e verdade. Portanto, no centro da discussão sobre o dilema ético da educação na *pólis*.

Assim, a hierarquização platônica faz a produção de imagens assumir, segundo seus termos (*Sofista* 266d), dois regimes miméticos diferentes em relação à distância da Idéia⁸⁷: o *ícone* e o *simulacro*. Os ícones são imagens-cópias que correspondem exatamente ao seu modelo (*Sofista*, 235d-e) enquanto os simulacros engendram imagens que simulam um efeito de semelhança ao enganar e fazer crer em sua falsa aparência. Porém, adverte Deleuze (1974, p.262), esta semelhança não é uma semelhança exterior ao objeto mas interior

⁸⁵ Conforme Lacoue-Labarthe (2000, p. 88), tal jogo valorativo ratifica a hierarquia platônica da *poiésis*: o deus, o demiurgo, o zoógrafo – o pintor, confirmando o distanciamento de três graus entre *mímesis* e verdade.

⁸⁶ Nas palavras de Escoubas (1986, p.20), “La théorie platonicienne de la *mimêsis* coincide avec la théorie platonicienne de la vérité – qui n’est déjà plus *alêtheia*, comme chez les premiers penseurs grecs, mais *homoiôsis* (adéquation, équivalence). *Mímesis* et *homoiôsis* sont le même: on passe de l’une à l’autre par la *paideia*”.

⁸⁷ Nas palavras de Chauí (1988, p.35), “Quem vê o *eidos*, conhece e sabe a idéia, tem conhecimento – *eidotês* – e por isso é sábio vidente - *eidulís*. Quem viu, pode querer fabricar substitutos do visto e, na qualidade de *eidolopóios*, pode fabricar as formas aparentes das coisas – *eidolon* (ídolo, simulacro, imagem, retrato). No entanto, se o ver fabricante buscar a semelhança no ato mesmo de ver, estará na *eikasía* (representação, crença, conjetura, comparação) e tentará fabricar *eikon* (ícone, pintura, escultura, imagem, imagem refletida no espelho) a partir do *eikô* (ser semelhante, assemelhar-se, verossímil, provável). Eis porque Platão, que partira à procura do *eidos*, cuidará para separá-lo do *eidolon* e do *eikon*.”

ao modelo ideal: “ela vai menos de uma coisa a outra do que de uma coisa a uma Idéia”. A cópia é verdadeira a alguma coisa apenas quando assemelha-se à Idéia da coisa, quando assemelha-se ao próprio fundamento⁸⁸. Para Deleuze (1988, p.430), “é neste sentido que a Idéia inaugura ou funda o mundo da representação”⁸⁹ pois o ícone ainda é segunda imagem em relação ao fundamento. Quanto aos simulacros – imagens rebeldes porque nunca semelhantes à Idéia – são rejeitadas, denunciadas como não fundadas, portanto falsas⁹⁰ porque sobre uma disparidade são capazes de interiorizar uma dissimilitude.

Nesse sentido, o simulacro ou *fantasma* (*Sofista*, 236c) é antes falsamente semelhante que dessemelhante⁹¹. As cópias ou ícones são bem fundadas, portanto boas imagens, porque são dotadas de semelhança interna ao modelo ideal (identidade à Idéia) enquanto os simulacros ou fantasmas são imagens falsas por não respeitarem a fidelidade das proporções originais e instalarem “um devir-louco, um devir ilimitado, um devir sempre outro” capaz de subverter

⁸⁸ Para Deleuze (1988, p.429), “fundar é determinar. Mas em que consiste a determinação e sobre o que ela se exerce? O fundamento é a operação do *lógos* ou da razão suficiente”. Conforme Hermann (2001, p. 21), fundamento “é o termo moderno utilizado para designar o princípio primeiro das coisas. Seu pressuposto é que nada existe sem sentido: *nihil est sine ratio*. A tradução da palavra latina *ratio* é *fundamento*, mas também *razão* e *causa*”.

⁸⁹ Cabe destacar, com Deleuze (1988, p.211), que “Platão ainda não dispõe das categorias da representação (elas aparecerão com Aristóteles), é em uma teoria da idéia que ele deve fundar sua decisão. O que aparece, então, em seu mais puro estado, é uma visão moral do mundo, antes que se possa desdobrar a lógica da representação. É por razões morais, inicialmente, que o simulacro deve ser exorcizado e que a diferença deve ser subordinada ao mesmo e ao semelhante”.

⁹⁰ Em Platão (*Sofista*, 257b), o não-ser é definido como o diferente do ser e não como contrário ou oposto ao ser, já que a “falsidade” absoluta nem sequer é conceitualizável (259a). Quando, mais adiante (260c), o estrangeiro diz “pues lo falso en el pensamiento y en los discursos no es otra cosa que juzgar o afirmar el no-ser”, Platão se vale da noção de não-ser tal como fora definida em 257b (“o diferente” do ser) para explicar o problema da falsidade no discurso. Esta “falsidade”, porém, herdará o caráter relativo do não-ser que a faz possível. A falsidade será definida, então, como o diferente do que realmente é, e o juízo falso afirmará coisas diferentes das que são.

⁹¹ Deleuze (1974, p.263) adverte que se dizemos ser o simulacro uma cópia de cópia corremos o risco de passarmos à margem daquilo que forma as duas metades de uma divisão: “A cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança. O catecismo, tão inspirado no platonismo, familiarizou-nos com esta noção: Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, mas pelo pecado, o homem perdeu a semelhança embora conservasse a imagem. Tornamo-nos simulacros, perdemos a existência moral para entrarmos na existência estética. A observação do catecismo tem a vantagem de enfatizar o caráter demoníaco do simulacro. Sem dúvida, ele produz ainda um *efeito* de semelhança; mas é um efeito de conjunto, exterior, e produzido por meios completamente diferentes daqueles que se acham em ação no modelo. O simulacro é construído sobre uma disparidade, uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude. Eis porque não podemos nem mesmo defini-lo com relação ao modelo que se impõe às cópias, modelo do Mesmo do qual deriva a semelhança das cópias. Se o simulacro tem ainda um modelo, trata-se de um outro modelo, um modelo do Outro de onde decorre uma dessemelhança interiorizada”.

semelhanças estabelecidas em sua habilidade de “esquivar o igual, o limite, o Mesmo ou o Semelhante: sempre mais e menos ao mesmo tempo, mas nunca igual” (DELEUZE, 1974, p. 264).

A *mímesis*, enquanto produção de imagens (*Sofista* 235b) determina a co-incidência de seu campo com o da imaginação⁹². Co-incidência que vai promover, a partir da distinção entre ícone e simulacro, a distinção entre *mímesis figurativa* e *mímesis simulativa* ou fantástica⁹³. Na hierarquização platônica, a imaginação mais próxima da idealidade das coisas e da fidelidade à imagem é a *mímesis* figurativa enquanto a imaginação como simulação ou criação ficcional é a *mímesis* fantástica. Como produtoras de imagens afastadas do original, conforme Dobránszky (1992, p.27), a *mímesis* fantástica vai designar “a imagem mental resultante da impressão (*phantasma*)” e tornar-se uma produção particularmente subjetiva e contingente, a mais afastada do absoluto e do imutável. Portanto, é esta que sofre o peso maior da condenação que acompanhará como uma sombra as concepções sobre imaginação e que dará origem à enorme distância (ou depreciação) da imaginação em relação à razão e ao julgamento. Assim, a imaginação tomada no sentido de fantasia afasta-se do ideal da arte mímética ou representativa enquanto produção de imagens fiéis ao modelo. Cabe observar que, por abranger ambos os significados, esta distinção foi obliterando-se e permitindo o posterior emprego permutável de imaginação e fantasia. Contudo, a diferença manifesta-se toda vez que é enfatizada a sua liberdade em recombinar ou recompor imagens.

No âmago da *mímesis* emerge a distinção entre a boa e a má *mímesis*. Aqui, interessa destacar, ainda com Deleuze (1988, p. 210), que “a verdadeira distinção platônica desloca-se e muda de natureza: ela não é entre o original e a imagem, mas entre duas espécies de imagens”. É a noção de *modelo*, a qual institui imagens verdadeiras e imagens falsas, que permite a distinção entre a *mímesis* boa e a *mímesis* má, entre o figurativo e a fantasia. Tal noção promove

⁹² Platão, no *Sofista* (264a) afirma a imaginação como intermediária: “llamamos ‘imaginar’ a una mezcla de sensación y de pensamiento”, portanto derivada das sensações e preliminar ao pensamento, colocando-a no domínio da aparência transitória, da passagem, da imagem segunda. Cabe destacar, cfe. nota 294 da Edição Aguillar, que o termo imaginação (*phanthasia*) não tem o significado de imaginar algo ausente mas sim à mescla de percepção e de afirmação que se realiza no ato de julgar.

⁹³ Conforme o diálogo *Sofista* 235d-236c, *tékhne eikastiké* ou *mímesis* icástica e *tékhne phantastiké* ou *mímesis* fantástica.

também a distinção entre arte enquanto mera imitação, melhor ou mal realizada pela *techné*, da realidade e arte enquanto produto da inspiração ou do delírio dos deuses. Uma passivo reflexo e outra ativa e geradora, próxima da *mímesis* aristotélica.

Trata-se, para Deleuze (1988, p.121), de “uma distinção a ser feita entre a ‘coisa mesma’ [o modelo] e os simulacros”: o método platônico é o da divisão⁹⁴. Nesse sentido, o problema platônico consiste na “busca do ouro” para determinar o lugar do sofista, criadores de aparência ilusória: diante do misto, de uma multiplicidade indefinida, selecionar o que deve ser eliminado para evidenciar a Idéia pura. É antes autenticar o puro e o impuro, o bom e o mau, e não, como em Aristóteles, identificar e categorizar ou classificar⁹⁵. Costa Lima (2003, p.65) interroga se esta distinção também não faria parte de uma estratégia para mostrar a superioridade da palavra do filósofo – ou a *seriedade* da pureza das Idéias imperecíveis contra a frivolidade do agradável – já que a *mímesis* platônica entrelaça ou condiciona a condenação das aparências ao jogo infantil⁹⁶ quando, na *A República* (602b), Platão diz: “la imitación es como un juego que no debe ser tomado en serio”. A seriedade do real exige do filósofo a contraposição à “irrealidade” do jogo, infantil e brincalhão. Realçada, a seriedade do útil passa a identificar-se com o bem para condenar o discurso sofístico através da restrição ao poeta e suas imagens⁹⁷.

⁹⁴ Deleuze (1988, p.110-111) destaca para “o que há de insubstituível no platonismo foi bem visto por Aristóteles, embora ele faça precisamente disso uma crítica contra Platão: a dialética da diferença tem um método que lhe é próprio – a divisão – mas esta opera sem mediação, sem meio-termo ou razão, age no imediato e se reclama das inspirações da Idéia mais que das exigências de um conceito em geral”.

⁹⁵ Platão, nos adverte Costa Lima (2003, p.64-65), se ocupa da *mímesis* “a partir do questionamento do poder de *lógos*, que se trava em Atenas, dentro de uma situação social específica. Como tal, é um questionamento que só se dirige ao poeta enquanto membro de uma ‘classe’, cuja ação se julga danosa; questionamento ademais que se edifica enquanto se constrói um determinado sistema ético e gnoseológico. Por conseguinte, contrapor Platão e Aristóteles por suas perspectivas ‘estéticas’ é tão fácil, quanto estéril. Ao nos interessarmos vitalmente pela questão da *mímesis*, temos de vê-la no interior das frentes ética e gnoseológica que lhe são solidárias”.

⁹⁶ Na República, Livro X (602b), Platão diz: “Entonces parece que estamos razonablemente de acuerdo en que el imitador no conoce nada digno de mención en lo tocante aquello que imita, sino que la imitación es como un juego que no debe ser tomado en serio; y los que se abocan a la poesía trágica, sea en yambos o en metro épico, son todos imitadores como los que más”.

⁹⁷ Em Ferraz (1999, p.25-26), “o *logos* sofístico se identificaria assim à poesia, no sentido etimológico do termo tal como Platão o define: como operação que faz passar do não-ser ao ser [Banquete, 205c]. Essa potência poética da linguagem alcança a dimensão de uma verdadeira demiurgia, no *Elogio de Helena* de Górgias: ‘o *logos* é um grande soberano que com o corpo mais minúsculo e imperceptível finaliza os atos mais divinos’. O incomensurável poder das pe-

Conforme Steiner (2003, p. 61), o problema platônico – desde o Íon – não se refere apenas a um tipo ilícito de conhecimento: o dilema é ético. O ficcional não é apenas artificial e fundamentalmente ilusório, antes é irresponsável. Destituído de um conhecimento autêntico sobre aquilo que re-cria, limita-se a brincar com a realidade.

Para Lichtenstein (1994, p.45), é da perturbadora necessidade de uma lógica da semelhança que Platão procederá à desqualificação da retórica e da pintura como artes miméticas, ou seja, as definirá como simulacros de aparência por dizerem e fazerem o que não é, o *não-ser*, lidando única e exclusivamente com os fenômenos, o aparecer das coisas do mundo. Em Platão o imitador – o sofista, o poeta trágico, o pintor, o ator – não é quem imita a realidade ou a copia simplesmente mas quem também produz a ilusão de realidade com a intenção de enganar, seduzir e persuadir. Desse modo, os conduzirá para o campo oposto ao do verdadeiro, o *lógos pseudós*, no terreno movediço, sempre suspeito e ardiloso do simulacro. Por não ser um fazer verdadeiro, nas palavras de Fink (1966, p.107), “o poeta produz aparências na esfera nula das aparências”. Tal lógica constitui a razão metafísica e ainda hoje contagia discursos sobre o sensível e suas imagens, a aparência e seus artifícios e, portanto, sobre o prazer e a beleza.

A semelhança é garantida pela intenção de reproduzir fielmente a Formaldéia (*eidos*) considerada nela mesma: olhos fixos no modelo imutável. Como a arte poética não produz o sensorialmente corpóreo – visível e tangível – esta só pode ser uma imagem da imagem pela *techné*: “a arte de imitar está muito afastada da verdade, sendo que por isso mesmo dá a impressão de poder fazer tudo, por só atingir parte mínima de cada coisa, simples simulacro” (*A República*, 598b). Ou, considerando a parte do *Crátilo* (432b-d), onde a imagem “não deixa de ser imagem se algo lhe for acrescentado ou subtraído” já que estão muito

quenas palavras, que engendram sentidos e produzem eventos, também era tematizado por estóicos como Crisipo, a quem se atribui o seguinte silogismo: ‘se dizes alguma coisa, esta coisa passa pela tua boca; ora, tu dizes *uma carroça*, logo uma carroça passa pela tua boca’. A essa demiúrgia discursiva aplica-se, na sofística, o termo *plasma*, em um sentido já inscrito no *Elogio de Helena*, quando Górgias evoca todos os que persuadem ‘modelando’, ‘forjando’, ‘fabricando’ um *pseudê lógon*, assim como Prometeu modela as criaturas. Já não se trata, nesse caso, do mesmo *pseudos* pensado negativamente pela metafísica, mas de um *pseudos* remetido a uma atividade plástica, criadora. Passa-se, assim, do *pseudos* lançado como acusação contra a sofística à reivindicação, pela própria sofística, da potência modeladora, ficcionalizante do discurso como *plasma*”.

distantes “de possuir todas as propriedades dos originais que elas imitam”, isto é, a imagem se coloca em um campo intermediário, como um *fantasma*. Portanto, o simulacro ou a *mímesis fantástica*, nem alcança o real pleno nem o real impuro, mas vaga entre eles, fazendo da arte poética uma produção apenas no âmbito da imaginação. A arte, enquanto *mímesis*, enquanto técnica de produzir imagens (*Sofista* 235b-c), será colocada sob o jugo da repetição formal do Mesmo como exigência platônica de “garantir um critério de verdade para as imagens” (*Crátilo* 432d), ou seja, sob o critério triunfal de *reflexo* sensível da verdade autêntica.

Platão, ao aderir à *mímesis* um valor de *reflexo* a torna uma prática “teórica”, uma *reflexão*, que se organiza dentro do visível. É o que Panofsky (1994, p.8-9) destaca, quando afirma a Filosofia de Platão como “filosofia estranha à arte”, pelo fato de quase toda a posteridade reter do ataque contra as artes míméticas a lição de uma condenação geral às artes plásticas. A subordinação platônica da escultura e da pintura à Idéia – conceito que, nos lembra Panofsky, lhes é fundamentalmente alheio – conferiu às artes plásticas um valor condicional de redução do mundo visível às Formas incorruptíveis e universalmente válidas. E, como diz o autor, mesmo se tal objetivo fosse alcançado, nem por isso as realizações artísticas poderiam pretender algo mais elevado que a da “imagem”⁹⁸. Não poderiam pretender porque, *entre* o pintor ou escultor e todas as coisas do mundo, Platão colocou o *espelho*: pintores (e poetas trágicos) não produzem nada de existência real apenas aparências *refletidas*: a *imagem* do reflexo exterior das coisas (*A República*, 596e). O espírito torna-se imagem do real a partir da teorização do visível.

⁹⁸ Nas palavras de Panofsky (1994, p.9-11): “a imagem, apesar de sua aparente semelhança com a Idéia, sob muitos aspectos está em contradição com ela e tão afastada dela quanto o ‘nome’ [ver *Crátilo* 430e-432c], com a ajuda do qual o filósofo, submetido à necessidade (da linguagem), exprime suas reflexões” e por isso o autor pode dizer que “enquanto a arte se instala na produção das imagens, a filosofia possui o supremo privilégio de utilizar as ‘palavras’ apenas como primeiros degraus conduzindo ao caminho do conhecimento que permanece interdito ao artista, justamente porque este apenas produz uma ‘imagem’”.

Aqui, a *tomada de decisão*⁹⁹ que marcará toda uma tradição na história das artes plásticas e da qual somos herdeiros, queiramos ou não: a relação entre a arte e a “verdade do real”. Apenas no interior dessa pré-noção – apenas desde a imagem – discorre a disputa sobre se arte ¹⁰⁰ é *imagem* ou *expressão*, se a realidade que se inclui na imagem tem um carácter objetivo ou subjetivo. Só assim a imaginação pode ser determinada como reflexo impotente, totalmente improdutiva enquanto repetição servil da imagem original, menos criadora e menos desprovida de valor pois mero espelho da seriedade do real cotidiano. O enlace entre a noção de imagem e a noção de realidade permite concordar sem discussão que aquilo sobre o que versa a imagem é, em alguns casos, a realidade e, em outros, o que a fundamenta. Portanto, é esse enlace que conduzirá a imagem fantástica, enquanto simulacro, ao maior distanciamento do real: à dimensão misteriosa do sonho ou das sombras (*A República* 603a-b; *Sofista* 266b-c). Dimensão *fantasmal* que permite realizar a experiência de desrealização dos limites entre matéria e forma, “dentro” e “fora”, corpo e mundo, sensível e inteligível; aquela que permite *brincar* com a luz e a sombra.

Cabe observar, mais uma vez, que a desconfiança nutrida pela imagem *desrealizada* não advém da dessemelhança ou da deformação, já que para Platão toda imagem constitui um traço da Forma-*eidos*, mas de seu poder efetivo de aparência das coisas reais: é algo que não podemos agarrar, tocar, ouvir ou degustar, mas entretanto podemos *ver* sua imaterialidade: é visível mas não

⁹⁹ Segundo Vernant (1990, p.400-401), antes do século V a.C., com exceção de *eikón* e *míme-ma*, todos os demais termos utilizados para designar “figuras” ou estátuas de culto não tinham qualquer relação com a idéia de semelhança, de imitação, de representação figurada. Inclusive não possuíam nenhuma palavra específica para designar a estátua no sentido que damos ao termo. Para Vernant, “a noção de representação figurada não é um dado simples, imediato e que seria de qualquer forma definido de uma vez por todas. A noção de representação figurada oferece certa dificuldade; nem unívoca e nem permanente, constitui o que se pode chamar de categoria histórica”. É apenas na confluência dos séculos V e IV a.C., com a sistematização platônica da teoria da *mímesis*, que é marcada na cultura grega o momento da passagem da versão que conduz da presentificação do invisível à imitação da aparência. A partir daí, a imagem se instala como “artifício imitativo que reproduz, sob a forma de falso-semblante, a aparência exterior das coisas reais”.

¹⁰⁰ Jähnig (1993, p.23) nos chama atenção que os dois argumentos principais de Platão para condenar a arte (o *lógico*, sobre o carácter ilusório da pintura e o *moral*, sobre o carácter emocional da poesia) “esta legitimada *históricamente* (Platón reparó en la relatividad histórica tan poco como Hegel): lo que tanto Platón como en Hegel se designa con la expresión ‘el arte’ corresponde a la *transformación* esencial del arte hacia el 400 a.C., a la caracterización psicológica y, por tanto, subjetiva de la poesía (por ejemplo, en Eurípides) y al comienzo de la pintura ilusionista de perspectiva espacial (de la “escenografía”) en las artes plásticas de aquella época”.

existe. Além da visão, há outro sentido que permita perceber algo *não real*? Sobre o pintor recai a afirmação de um saber-fazer que não acrescenta nada à existência justamente por não produzir nada de real, apenas imagens da ordinária realidade das coisas sensíveis. Para Lichtenstein (1994, p.52), condicionar a imagem pictórica ao julgamento de uma realidade originária a faz

duplamente deficiente, não só em relação à realidade inteligível, mas também em relação ao mundo sensível, ela não é nem um conhecimento verdadeiro nem uma técnica de fabricação. Totalmente imersa na aparência, é ao mesmo tempo sem fundamento e sem utilidade, já que não procura nem mesmo transformar a matéria para fazer dela um produto verdadeiro. Ela não é nada.

Por que a imagem *não é nada*, Platão pôde conduzir ou reduzir o ato de pintar – e de jogar – a um *fazer que nada faz*: apenas contempla o reflexo! Para Chauí (1988, p.35), “aquele que diz: *eidô* (eu vejo), o que vê? Vê e sabe o *eidos*: forma das coisas exteriores e das coisas interiores, forma própria de uma coisa (o que ela é em si mesma, essência), a *idéia*”. Estamos no âmago do “desvio” especulativo que permitiu contornar o corpo do pintor para delimitar suas aparências sempre como “imitação”, icônica ou fantasmal, da Forma-Idéia. A estratégia platônica está na comparação entre o artesão e o espelho, no *fazer que não é fazer*. Esta operação¹⁰¹ em si mimética, a partir da metáfora platônica: o espelho é *como* a mimesis, permite converter o artesão em “portador de espelhos” como estratégia de deslocar o acento do produtor – o obreiro e fabricante – para o produto; de minimizar ou banalizar o dito produto para acabar com o “produtor”: o corpo do pintor não faz nada! A luz por ela mesma *designa* (desenha ou pinta) a imagem invertida das coisas visíveis sobre a superfície do espelho. Tal conversão é realizada quando, na *República* (597b), Platão inverte a questão de *quem é o mimético* em *o que é a mimesis* para afirmar o artesão como aquele que “resolve tomar de um espelho e o levar consigo por toda parte” (*A República*, 596d) e, assim, torná-lo capaz de produzir todas as coisas, natu-

¹⁰¹ A metáfora platônica: o espelho é *como* a mimesis, detém o foco das análises realizadas por Eugen Fink em *Le jeu comme symbole du monde* (1966,p.89-112) e Philippe Lacoue-Labarthe no ensaio *Tipografia* (1975, p.47-158). Ambos os autores, apesar da diferença nos interesses, aproximam-se da *mimesis* a partir do “lugar do espelho” para trazerem à tona uma série de torções escamoteadas na crítica platônica à poesia, à pintura e ao jogo. Lichtenstein (1994,p.45-61) também destaca o caráter absoluto do *desvio* imposto por Platão à problemática pictórica ao interrogá-la a partir de uma teoria do conhecimento e de uma definição referencial da verdade.

rais ou artificiais através de um “fazer” que somente produz imagens impotentes porque não passam de aparências refletidas das cópias das idéias. Platão pode agora, nas palavras de Lacoue-Labarthe (2000, p.92), “falar do que se vê e do que não se vê, do que aparece e do que não aparece (ou aparece mal), do que se mostra e do que se dissimula (...) em suma, instalamo-nos no visível: fazemos *teoria*”. Ao corpo não resta senão assumir a atitude passiva de *contemplação*.

Trata-se do *golpe do espelho*¹⁰², que eliminando da imagem o fazer do corpo elimina o risco do poder ficcionalizante da linguagem, dos prazeres da aparência e das seduções do sensível, do ornamento e dos artifícios para com a temporalidade, enquanto ameaças à verdade pela “existência de um lugar comum entre a razão e o prazer”¹⁰³ (LICHTENSTEIN, 1994, p.57). O corpo aparece, assim, atingido por uma indignidade que estamos longe de recuperar. Esse corpo, que tem o privilégio do *movere*¹⁰⁴, no qual a paixão se desenvolve para inscrever seus efeitos, emerge como ponto obscuro do discurso filosófico não sendo nada mais do que a marca fascinante de uma visibilidade capaz, com seus gestos mudos, de tornar visível o invisível e por isso mesmo pode emocionar (*emovere*) outro corpo. Como diz Lichtenstein (1994, p.99): “o que não se pode dizer e, portanto, parece difícil de pensar, pode ser mostrado”. Nesse sentido, as artes referentes ao corpo se distinguem por resistirem a qualquer unificação, ou seja, à unidade constitutiva do nome e da essência. Para Lichtenstein (1994, p.47), tudo se passa como se o corpo funcionasse à maneira de um princípio de dissolução teórica:

¹⁰² A expressão é utilizada por Philippe Lacoue-Labarthe no ensaio *Tipografia* (2000, p.93). Diz o autor: “este espelho não é um espelho. Nem tampouco um falso espelho, ou um espelho sem aço. Ele está aí no lugar do mimetizador. É apenas uma certa maneira – um tropo – de (re)presentar o mimetizador. Um estranho mimetizador, então: *congelado*, fixado, instalado – teorizado”.

¹⁰³ Conforme Vernant (1990, p.345), em Platão (*A República*, 373 a-e) as técnicas de imitação que produzem prazer podem multiplicar-se sem fim, pois o prazer pertence ao domínio do ilimitado.

¹⁰⁴ Para Arendt (2004, p. 25, nota 15), “O tradicional ressentimento do filósofo contra a condição humana de possuir um corpo não é a mesma coisa que o antigo desdém em relação às necessidades da vida; a sujeição à necessidade era apenas um dos aspectos da existência corpórea, e uma vez libertado desta necessidade o corpo era capaz daquela aparência pura que os gregos chamavam de beleza. Depois de Platão, os filósofos acrescentaram ao ressentimento de serem forçados por necessidades corporais o ressentimento contra qualquer tipo de *movimentação*. É por viver em completa quietude que somente o corpo do filósofo habita a cidade, segundo Platão. É esta também a origem da acusação de “abelhudice” dirigida àqueles que passam a vida a cuidar da política”. Grifo meu.

reduzido a simulacros de sua aparência, o corpo não deixa de ser o que é; muito pelo contrário. Talvez pudéssemos dizer que ele nunca está tão presente em si mesmo quanto nesta exterioridade do ornamento e do artifício, já que manifesta então com total impunidade os poderes do sensível que caracterizam o seu ser. No que se refere ao corpo, a vaidade não é uma mentira; ao contrário, ela desvenda a própria verdade do corpo enquanto aparência, essa verdade que surge quando ele é deixado a sua própria natureza, não mais submetido à ortopedia de um controle imposto pela razão e substituído pelo ginásio de esportes (Górgias, 465b), mas entregue aos desregramentos de uma atividade cujas únicas finalidades são a sedução e o prazer.

Esse estranho prazer dos desregramentos do artifício poético de ser outro corpo, de colocar-se na pele do outro para iludir, isto é, animar o que não pode (nem deve) ser animado, antes de “cópia” ou “reflexo” do *mesmo*, implica uma complexa operação lúdica de *transformação* do sensível tanto em quem produz aparências quanto em quem as contempla. Transformação que é produção do sensível enquanto promoção da comunhão dos sentidos no coletivo que os significam.

Nesse sentido, para Rancière (2005, p. 31), a *mímesis* não regula as artes à semelhança pois antes “é o vinco na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sociais que torna as artes visíveis. Não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes” que, na simultaneidade que é o que autonomiza as artes também é o que articula essa autonomia a uma ordem geral das maneiras de fazer e das ocupações. O corpo teima em participar na totalidade de suas formas expressivas, de misturar-se às coisas do mundo, de encarnar suas imagens e palavras pois possui a força de aprender a fabricar coisas com suas mãos, ou seja, dispõe de uma força de produção que promove a comunhão dos sentidos no coletivo: a *poíesis*¹⁰⁵.

Aqui, impõe descolar a *mímesis* da imitação (*imitatio*) que a problemática clássica da (in)adequação a responsabilizou como dispositivo de verificação do

¹⁰⁵ A *poíesis*, segundo Vernant (1990, p.347-354), situa o artesão no plano das forças físicas, dos instrumentos. No plano psicológico, a operação do artesão constitui o que o grego denomina *poíesis* (ποίησις), produção, que ele opõe à ação (πράξις) propriamente dita. No plano da reflexão filosófica, em toda produção demiúrgica o artesão é causa motriz. Ele opera sobre um material para lhe dar forma que é a obra acabada.

discurso fictício regulado pelo modelo do discurso da verdade filosófica. Como diz Lacoue-Labarthe (2000, p.231), não foi Platão quem “inventou” a determinação da presença pelo aparecer ou pela aparição (*iphaínesthai*)¹⁰⁶. O que ele inventou foi a submissão, enquanto gesto inaugural da filosofia, da aparição à idéia como modo de impor limite ao paradoxo da realidade do *não ser*, ou seja, à problemática da *mímesis* efetivar-se na produção da ficção: o simulacro, ou a alteridade, é possível porque o falso é “realmente falso” (*Sofista*, 266d-e). Talvez tenhamos que reconsiderar, com Costa Lima (2000, p.327-328), que a imagem da *mímesis* grega não nos oferta nada otimista mas

tampouco oferta tão-só imagens que, descontraídas, se resumiriam a vestes brilhantes de um mundo sempre opaco. O sol da pintura, já dizia Diderot, não é idêntico ao sol da terra. A maçã de Cézanne não é idêntica à maçã que comemos. Mas, depois de sabermos o sol e a maçã da pintura, já não o vemos, no mundo que nos envolve, da mesma maneira que antes. Rua de mão dupla, a *mímesis* não só tira do mundo mas lhe entrega algo que ele não tinha. Que substancialmente continuará não tendo mas que, nem por isso, deixará de incorporar. Ao fazer ver de outra maneira, ela reconhece a existência do que dela não depende; ao mesmo tempo, provoca o conhecimento do que, sem ela, não seria possível de se obter.

A *mímesis*, enquanto poder ficcionante de tornar presente o que sem essa produção (*poiésis*) do saber não poderia apresentar-se como tal, é a condição de possibilidade de saber das coisas, de um *saber* que pode *fazer* aparecer, presentificar as coisas do mundo. Supõe um outro saber, ligado à realidade mas que não provoca o mesmo efeito que ela porque não a duplica e, portanto, só poderá ser julgada pelos critérios da verdade do não-ser, aquela que participa do âmbito mais elementar da realidade sensível.

Nesse sentido, podemos afirmar com Costa Lima (2003, p. 64) que a obra do poeta e do pintor não é apenas inferior mas perigosa ao filósofo por lidar justamente “com o outro do Ser, com o seu avesso”. O poder dessa alteridade faz a razão estender sua desconfiança a qualquer aparência “que produce una sensación inversa a la que nos tenía acostumbrado la visión anterior” (*Sofista*,

¹⁰⁶ Conforme Lacoue-Labarthe (2000, p.231), o termo grego *phaínesthai* significa brilhar e luzir, mostrar-se com brilho, aparecer. O ser luminoso e visível das coisas, sua *aparición*.

266c), e não apenas às imagens dos poetas, dos retóricos e dos sofistas. Diante da rica sutileza platônica de conduzir o diálogo *Sofista* (256d-e) a definir o não-Ser como o Outro do Ser¹⁰⁷, o autor nos convida a afastar o eixo principal fundado na afirmação de que o real é racional e inteligível para reter o eixo auxiliar do relacionamento entre *mímesis* e aparência, retirando-lhe juízos sobre a sua veracidade/falsidade, e assim captar a mais rica contribuição de Platão ao fenômeno da arte: “encontrar no postulado de que a *mímesis* se alimenta do não-Ser a via capital para o conhecimento da *mímesis* como ficção”¹⁰⁸. A *mímesis*, aqui, opera o não-ser para concretizá-lo na forma de ficção.

O espelho passa, então, à ambigüidade – ou ambivalência – do lugar que pode oferecer uma imagem simultaneamente semelhante àquilo que reflete e completamente diferente pela inversão ou conversão que propõe ao olhar. A imagem¹⁰⁹, aqui, não apresenta provas mas repetição para melhor mostrar e assim persuadir. O que o espelho nos dá a ver é que toda imagem tem um “inverso” ou “reverso” que proclama a evidência – ou vidência – do oculto.

¹⁰⁷ Bornheim (1996, p.101) destaca que o admirável na análise platônica encontra-se justamente nessa abertura ao plano da não-identidade, isto é, na “primeira tentativa de fundamentação do problema da contradição, [e] abrindo assim o caminho para um tipo de ontologia que não se limite ao círculo fechado da identidade. Inútil acrescentar que esse avanço platônico acabou não significando praticamente nada para o evoluir da metafísica, já que esta ficou presa, pelo privilégio emprestado à identidade, ao ‘esquecimento’ daquelas dimensões que passaram a ser consideradas negativas”.

¹⁰⁸ Costa Lima (2003, p.64) conclui que tomar a *mímesis* como ficção implica considerar que ela não pode ser avaliada pelo mesmo critério que pronuncia o Ser. Porém, essa possibilidade aberta é eliminada no interior da *episteme* clássica já que nesta a *physis* se confunde com o inteligível e o inteligível não permite que se empregue senão um único princípio.

¹⁰⁹ Como diz Bachelard (1991b,p.251), “a imagem está sempre aí, mesmo quando se nega, mesmo quando retém seu impulso – privilégio da imaginação que é tão clara ao se ocultar como ao se mostrar”.

das sombras

do olhar

*Ver com excesso de nitidez
é perder o sentido indeterminado do todo,
a visão ideal e mágica dos objetos
unidos na diversidade das luzes e das sombras.*
Novalis

A visualidade assume dimensão privilegiada para o entendimento desde os primórdios da cultura ocidental quando o ideal do conhecimento passa a ser a adequação do intelecto às coisas e a visão o melhor modo para realizar tal operação. O olhar, ao ser arrancado de seu estatuto “natural” por Platão e Aristóteles, passa a ser orientado por uma educação que exige a elevação dos olhos como modo de aprender a distanciar-se do imediato mundano enquanto busca de um pensamento puro que culmina no olhar contemplativo das coisas divinas, ou seja, à experiência do eterno liberta das várias formas de engajamento ativo nas coisas deste mundo. O mundo sensível ou das sombras, tempo das passagens tonalizadoras e lugar do múltiplo e do engano, é o mundo onde impera a visão imperfeita da mutabilidade e das metamorfoses que obscurecem o conhecimento pois não permite a clara distinção entre aparência e realidade. Essa orientação do olhar vai marcar as linhas de força que tencionam todo o percurso dos termos imagem e imaginação. É por essa lógica purificadora ou iluminadora do olhar dirigido para “o alto” que a imaginação torna-se vestígio ou sombra da clara percepção das coisas do mundo.

A sombra é incerta e ambígua. Gestação do visível em seu poder de ser a primeira aparição do mundo ou seu último vestígio. Tudo começa com a sombra ou tudo termina com ela, primeira ou última marca de um mundo que, nela, nasce ou morre ao olhar. Outras marcas seguirão, se distinguirão, se

mesclarão, se multiplicarão, desaparecerão: as cores¹¹⁰. Para Goethe (1993, p.47), a cor é meio luz, meio sombra. Se o visível nasce no intervalo e no encontro da luz e da sombra, no olhar a cor é sempre mistura: olho e matéria do mundo¹¹¹. Não podemos ver a pura luz e a pura transparência, assim como a pura escuridão. O visível só se faz aparecer no contraste do claro e do escuro. A sombra não está em lugar algum e enquanto vestígio de algo emerge como a não-aparência do que é. Cresce e decresce, desaparece e reaparece, é presa ao corpo e, no entanto, não se deixa capturar. Não adquire nem transmite nenhum saber, porém permite a impressão do saber. Impressiona e imprime: como a pintura faz apenas o efeito de algo mas não é. O colorido ou a pintura não faz conhecer as coisas, mas as *expõe*: mostra as condições de sua visibilidade. Sua opacidade confunde o aparecer das idéias e inquieta o olhar¹¹². Desde sempre permanece envolta na suspeita e no medo.

As origens da pintura e da escultura remontam ao momento em que é traçado num muro o perfil da sombra de uma pessoa, quando a sombra é retida pela mão que a contorna e faz aparecer algo. Leonardo da Vinci, em seus “carnets”, escreve que a pintura provavelmente começou quando se fixou por um traço a sombra de um homem na parede ou sobre um solo: o mito de Dibutade. Essa mulher, que teria marcado a sombra de seu amante antes de sua partida, dá nascimento ao “desejo” da pintura: reter um objeto em partida – apresentar o inesquecível em sua impressão. A marca, o ato de deixar marcado, é o *gozar* da pintura. Ao primeiro olhar, a pintura é sempre um duplo – declinação ou declínio de um original – ao qual faz alusão (mesmo quando é pura geometria). Repetição, recorrência, tal é o próprio da pintura: a operação do fazer *retorno*.

¹¹⁰ Conforme Goethe (1993, p.44), quando diz que “a totalidade da natureza se revela ao sentido da visão através da cor; agora, por estranho que pareça, afirmamos que o olho não vê forma alguma, uma vez que somente claro, escuro e cor constituem, juntos, aquilo que distingue para a visão um objeto de outro e uma parte do objeto de outra. E, assim construímos o mundo visível a partir do claro, do escuro e da cor, e com eles também tornamos possível a pintura, que é capaz de produzir, no plano, um mundo visível muito mais perfeito que o real”.

¹¹¹ Para Goethe (1993, p.15), o mundo se faz em nós: “o olho deve sua existência à luz. (...) se forma na luz para a luz”.

¹¹² Para Bachelard (1970, p.15-17), o claro-escuro do psiquismo é o *devaneio*. O filósofo propõe, então, “transférer les valeurs esthétiques du clair-obscur des peintres dans le domaine des valeurs esthétiques du psychisme” porque o aspecto poético de um devaneio mantém a consciência desperta.

O mesmo mito que designa o ato de figurar a partir do procedimento de marcar a silhueta (*skiagraphia*) relega o pintor e o escultor a segundo plano: a sombra faz quase tudo pois é marca *na* luminosidade da superfície e não marca *da* luz. Em Goethe (1993, p.88), é do encontro entre o contorno e a superfície que surgem as imagens: isso que é visto limitado pelo sombreado¹¹³. Para que as cores apareçam são necessárias sombras, bordas, contornos: é necessária a figuração ou gestação do mundo em traços e manchas.

Existe um percurso que vai do modelo à sua imagem sem passar pela mão de quem a consegue capturar e fixar¹¹⁴. Existe um mundo sempre já marcado, enquanto portador de marcas, isto é, portador de cores. Por isso, traçar uma linha em torno de uma sombra *transforma a sombra*: ela torna-se uma mancha colorida na parede e passa a ter vida própria. Transformada em mancha, a sombra deixa definitivamente de ser sombra e torna-se outra coisa ao transformar-se em aparência capaz de adquirir mobilidade: a redução definitiva a um corpo tornado imagem pela projeção. Essa mobilidade procede de um fenômeno próprio da cor, e que a especifica: as diferentes cores emergem da *mistura*. Não por acaso Platão a mantém distante do conhecimento. A sombra, mesmo na distância, está entre os prisioneiros da caverna e as coisas, entre eles e a realidade ao permitir sua reconstituição a partir da sua projeção nas paredes do fundo da caverna.

Platão designa, por diversas vezes, como *skiagraphia* a arte do *trompe-l'oeil*, ou seja, da aparência enganadora do colorido capaz de dar a ilusão de profundidade pelo contraste entre sombra e luz. A sombra (*skiá*)¹¹⁵ não designa, aqui, a sombra que acompanha exteriormente as coisas, mas a passagem

¹¹³ Em Goethe (1993, p.68), a própria cor é um sombreado e por isso opta por chamá-la de *lumen opacatum*: “na medida em que é semelhante à sombra, a cor, tão logo haja motivo, a ela se une, aparecendo nela e por meio dela”.

¹¹⁴ Em Merleau-Ponty (2004, p.37), “a visão do pintor não é mais o olhar posto sobre um *fora*, relação meramente ‘físico-óptica’ com o mundo. O mundo não está mais adiante dele por representação: é antes o pintor que nasce nas coisas como por concentração e vinda a si do visível, e o quadro finalmente só se relaciona com o que quer que seja entre as coisas empíricas sob a condição de ser primeiramente ‘autofigurativo’; ele só é espetáculo de alguma coisa sendo ‘espetáculo de nada’, arrebatando a ‘pele das coisas’, para mostrar como as coisas se fazem coisas e o mundo, mundo”.

¹¹⁵ Em Chauí (1988, p.36) encontramos que *skiá* designa a “sombra de alguma coisa ou de alguém, sombra dos mortos, sombra da fumaça, sombra esfumada do desenho, claro-escuro, aparência e ilusão e quem as faz deliberadamente chama-se *skiagráphos*: pintor. (...) Na caverna reina a sombra, *skiá*, de que se aproveita o pintor, *skiagráphos*”, quando traça figuras, sombras do original, e também “o *eidolopóios*, fabricante de simulacros como o poeta”.

gradual sobre elas da luz à sombra ou das trevas à luminosidade¹¹⁶: o modelado que nada mais é que a passagem explícita do movimento de uma aparência à outra. Movimento que mostra a pluralidade dos modos de ver e conceber as coisas: a sutil tonalização que faz da diversidade dos modos de aparecer o engendramento da multiplicidade nos modos de ver. Tal pluralidade exige a educação de um olhar que saiba distinguir, “de raciocínio em raciocínio” (*A República*, 516b), a sombra da realidade. Que saiba, enfim, corrigir a inquietante plasticidade – a instabilidade mesma – provocada pelo movimento das sombras.

Esse olhar, enquanto operação intelectual capaz de separar a sombra produzida pela tonalização da luz sobre as coisas, suas aparições, põe o mundo como representação ou conceito: aquele que contempla o que vê, ao mesmo tempo contempla e analisa¹¹⁷. Cabe destacar, com Bornheim (apud OLIVEIRA, 2003, p. 55), que

a *theoría* grega é uma contemplação radical, capaz de trazer à tona as origens e o próprio âmago do que se refere ao homem em seu relacionamento com o real. (...) Tomando a visão como metáfora privilegiada do entendimento, Platão e Aristóteles compreendem o verbo *theoréin* como o ato de contemplar por meio da inteligência.

Segundo Bornheim (1988, p. 89), o verbo *theoréin* deriva de um nome: *theoros*, ser espectador e, assim, a teoria nada mais é que “um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor. E é nessa educação do olhar, a partir dela, que se institui toda a filosofia e as ciências do Ocidente”. A partir de um olhar atento, de Homero a Platão, é constituída uma decisiva história do ato de ver vinculado ao ato de conhecer.

Para uma interpretação filosófica sustentada na metáfora do saber como visão, a diversidade no acontecer da imagem é incômoda e suspeita por vincular-se à impureza das misturas entre forma e matéria, onde a sutileza do contorno conspira com a exuberância da cor para produzir o enigma de um acontecer imagético que se esgota inteiramente na aparência: ou seja, na aparição de uma imagem.

¹¹⁶ Conforme Platão em *A República* (518a).

¹¹⁷ No *Crátilo* (399c), *anathrôn ha ópôpe*, o que contempla o que vê. *Anthropos* significa aquele que analisa o que vê (Conforme nota da Edição Aguillar).

Para Lichtenstein (1994) é difícil compreender a importância filosófica do embate entre imagem e palavra sem considerar o delicado papel que a cor sempre foi obrigada a assumir no conflito permanente que a razão teórica mantém com o universo do sensível. Universo sempre sujeito a alterações e degradações pela instabilidade das metamorfoses das aparências¹¹⁸, perigosamente persuasivo pela satisfação que advém da visão de uma imagem cuja beleza é devido a seus artifícios. Artificio produzido pela mobilidade das cores – a mistura – que organiza o tecido/texto do mundo.

Para Escoubas¹¹⁹ (1986), o aspecto-cor é o movimento em pintura. A autora destaca aquilo que Merleau-Ponty (2004, p.40) denominou de “um movimento sem deslocamento, por vibração ou irradiação” para interrogar o que é esse “movimento sem deslocamento” – se ele é vibração, irradiação, intensidade, pulsação, modulação – senão *ritmo*? Para a autora, esse movimento é da natureza ou da modulação do tempo: “isto que a pintura pinta, é a intensidade do tempo” e, portanto, “isto que a pintura nos dá a ver, à imaginar, é que a velocidade do tempo não é uma e uniforme”. Para Escoubas (1986, p. 166), a relação implicada no tempo de um movimento sem deslocamento é a do *percurso* do olhar. A pintura toma o olhar, impressiona, captura e cativa a visão. Aqui, para Blanchot (2003, p.29), a visão não é a possibilidade de ver mas a impossibilidade de não ver. Trata-se de uma *fascinação*: a paixão da imagem¹²⁰.

¹¹⁸ Além do estatuto da aparência (cores físicas), Goethe (1993) destaca a existência das cores próprias aos corpos e que nomeia de cores químicas: elas pertencem aos corpos e são permanentes. Mas, porque o mundo é também movimento e sem cessar está mudando, não somente as cores “físicas” são passageiras, mas as cores “químicas”, mesmo permanentes e próprias às coisas, também mudam porque elas *viram* outras (refração).

¹¹⁹ “Le motif, ou l’aspect-couleur, c’est le *motus*, le mouvement ou la motion en peinture. (...) Qu’est-ce donc qu’un mouvement sans déplacement, s’il est vibration, rayonnement, pulsation, modulation - rythme? Un tel mouvement sans déplacement est de la nature du *temps*, il est la modulation du temps. C’est la mesure du temps, la *dimension* du temps en peinture. Le *motif* de la peinture, c’est donc le temps; la pulsion picturale est mise-en-oeuvre du temps et la dièse colorée est l’opération du temps en peinture. Ce que la peinture peint, c’est l’intensité du temps, les degrés du temps, sa gradation, sa pulsation – c’est le temps qui passe, c’est la *vitesse* du temps (en ses modalités: ralentissement, explosion, précipitation, involution, invasion et multiplication du temps par lui-même, etc.): ce que la peinture nous donne à voir, à imaginer, c’est que la *vitesse* du temps n’est pas une et uniforme. Qu’est-ce encore qu’un mouvement sans déplacement, s’il est de la nature du *temps*? C’est le *rappor*t (comme rapport analogique) entre les choses ‘représentées’, entre le fond et la forme, ou entre les formes rythmiques: ce *rappor*t, c’est le *parcours* du regard des unes aux autres” (ESCOUBAS, 1986, p. 165-166).

¹²⁰ “Pourquoi la fascination? Voir suppose la distance, la décision séparatrice, le pouvoir de n’être pas en contact et d’éviter dans le contact la confusion. Voir signifie que cette séparation est devenue cependant rencontre. (...) Ce qui nous est donné par un contact à distance est l’image, et la fascination est la passion de l’image. (...) La fascination est le regard de la solitude,

Diante do fascínio posto pelo enigma da impossibilidade de dissociar visível e invisível, logo no início, a radical alteridade da pintura será raptada para o campo da filosofia, tornando-a refém de conceitos que não lhe dizia necessariamente respeito. Lichtenstein (1994) adverte que o combate configura-se como desigual por ocorrer no campo da linguagem, a qual inventava um jogo cujas regras ela mesma definia e manobrava com seus próprios meios. A força da metafísica foi justamente inventar para si mesma uma imagem da imagem cujas flutuações podiam ser controladas pelas regras do discurso racional. Fornecia a si mesma a imagem de que precisava para manter intacta a própria filosofia.

Em si mesmo, nas palavras de Lichtenstein (1994, p. 221), o colorido¹²¹ é apenas efeito de um artifício: “de longe, a imagem, efeito de realidade; de perto, a pintura, o efetivamente real”. A ação pictórica, ao dar existência às ações e paixões¹²² através da cor, é sempre ambígua: simultaneamente expressiva e persuasiva, apresentativa e performática. Por um lado dá a ver – expõe e mostra – a ação do pintor e por outro age sobre aquele que vê: à ação da pintura responde a paixão do espectador. Assim, não foi suprimido o poder que a pintura tem ao dar existência às ações e paixões, pois a cor sendo o sensível da pintura, esse componente irreduzível do acontecimento pictórico, escapa à hegemonia da linguagem; essa expressividade de um visível silencioso que constitui a imagem e, enquanto tal, a torna irreduzível à palavra que pretende explicá-la ou descrevê-la. Para Lichtenstein (1994, p.14),

le regard de l'incessant et de l'interminable, en qui l'aveuglement est vision encore, vision qui n'est plus possibilité de voir, mais impossibilité de ne pas voir, l'impossibilité qui se fait voir, qui persevere – toujours et toujours – dans une vision qui n'en finit pas: regard mort, regard devenu le fantôme d'une vision éternelle” (BLANCHOT, 2003, p.28-29).

¹²¹ Retomo, aqui, a reflexão de Lichtenstein (1994, p.219-221) sobre o ato de pintar ser, antes de tudo, colorir. Para a autora, o colorido não é signo nem sistema de signos mas efeito de conjunto de que participam a união das cores e o claro-escuro: “reduzir a qualidade expressiva do colorido ao valor respectivo das cores que o compõe equivale simplesmente a negligenciar o papel fundamental desempenhado pela repartição das luzes e das sombras. (...) Considerado em si mesmo, o colorido não representa nada: é tão-somente artifício. (...) Tão logo deixa de ser olhado de uma certa distância, o colorido aparece como é: um verdadeiro caos de todas as matérias”. Se de longe o colorido transforma-se em imagem pictórica capaz de enganar o olhar, de perto coloca efetivamente o único real que tem a nos oferecer: sua presença matéria. Assim, “compreende-se a dupla crítica aparentemente contraditória que a metafísica sempre dirigiu ao colorido: a de estar no princípio da ilusão e a de ter a matéria por princípio”.

¹²² As cores, em Goethe (1993, p.35), “são ações e paixões da luz. (...) luz e cor se relacionam perfeitamente, embora devamos pensá-las como pertencendo à natureza em seu todo: é ela que assim quer se revelar ao sentido da visão”.

a impotência das palavras em dizer a cor e as emoções que ela suscita, esse lugar comum de todos os discursos sobre a pintura, traduz uma desorganização fundamental diante de uma realidade sensível que confunde os procedimentos habituais da linguagem. Eis porque, fascinado pela pintura, o pensamento filosófico sempre se queimou no fogo de seu colorido.

Platão¹²³, mesmo submetendo a imagem a algumas condições, sujeitando a parte de sua natureza maldita às normas de um projeto racional que a subordinou à idéia enquanto a condenava a ser sombra de si mesma, não a suprimiu. Desde então passou a ser a obsessão da filosofia: exatamente a sombra proteiforme capaz de perturbar a harmonia de um pensamento ordenado segundo os princípios da distinção e da clareza. A pintura joga com o *pseudós*, usa de artifícios para com a temporalidade, brinca com o olhar do espectador, não respeita valores, regras, nem as oposições constitutivas do discurso filosófico. Porque as produções pictóricas não são espelhos idealizados, representação de uma ausência, mas “a exibição real de uma presença simulada” (LICHTENSTEIN, 1994, p.180), a pintura torna-se o *fantasma* da filosofia, perpétuo desafio à pretensão de submetê-la ao domínio da adequação entre palavra e mundo.

O pensamento platônico reprova o colorido que advém da mistura de cores por impedir a visão de distinguir os contornos e de identificar as formas, por perturbar os olhos ao produzir um brilho que confunde o olhar. A cor, por sua natureza paradoxal de *phármakon*, apresenta a ambigüidade do excesso. Platão detém-se longamente no *Timeu* (67-68b) para demonstrar que todas as cores são provenientes da mistura, com exceção do preto e do branco que são puras e incolores.

Os problemas todos advêm sempre da mistura. O horror à mistura, diz Bauman (1999), reflete a obsessão de separar. O conhecimento passa a depender do esforço desempenhado na educação do olhar atento, isto é, desse olhar interior que depende da educação de uma percepção purificada –

¹²³ As nuances do pensamento platônico escapam à leitura redutora de uma desvalorização irrevogável da imagem. Tal leitura está mesmo longe de ser tão simples. Platão foi como adverte Lichtenstein (1994, p.11-12), um dos raros pensadores que levou muito a sério as imagens justamente por considerar a força de seus poderes.

descarnada – para pôr-se à disposição das operações intelectuais. O olho é desprendido do corpo e do mundo para abrir-se à iluminação ofuscante do verdadeiro, tornando-se “operário obediente do pensamento” (CHAUÍ, 1988, p.56). O perigo está no olhar distraído que deve ser educado para saber o que tem de permanecer separado.

Lebrun (1988, p. 25), adverte para não cairmos na obviedade de supor que a “visão” metafórica dos gregos antigos nos coloca diante de *objetos* semelhantes àqueles que projetam imagens sobre nossa retina ao nos lembrar que a teoria das imagens retínicas data apenas de Kepler. Platão não apresenta as Formas como objetos que se apresentariam a nós em um segundo campo visual, sugerindo que Formas e coisas sensíveis sejam espécies do gênero “objeto”. Esta leitura repousa sobre uma leitura cartesiana de Platão. Em Platão, nas palavras de Lebrun (1988,p.25), “o que as Formas têm em comum com as coisas percebidas pelo olho é *somente* o fato de que elas também devem ser *iluminadas para aparecer*”. Portanto, o paradigma não é a visão pontual mas a *luz* que permite sabermos que anteriormente vivíamos nas sombras.

O que Lebrun nos lembra é que a metáfora visual no platonismo ou na razão clássica não implica o mesmo modo de pensar já que o saber platônico não possui objetos, é antes em Descartes¹²⁴ que encontramos a oposição entre aquele que sabe e aquele que não tem senão conhecimentos incertos ou somente prováveis em relação a um objeto. Em Platão, “se o homem-que-sabe é o contrário do distraído, do irrefletido, não é porque detém um saber que o outro não possui, mas porque tem uma vista mais ampla das relações entre as noções e baseia seus argumentos em princípios mais longínquos” (LEBRUN,

¹²⁴ Descartes (1973), em sua *Meditação Segunda*, vai eliminar a dúvida do engano através da afirmação da existência daquele que pensa. Tal afirmação permite a Descartes distinguir entre as coisas que pertencem à natureza intelectual e as que pertencem à natureza corpórea: enquanto o corpo humano (*res extensa*) pode facilmente perecer, o espírito ou a alma humana (*res cogitans*) é imortal por sua natureza. Somente a perfeição do intelecto – em suas depurações das aparências realizadas pela inspeção do espírito (§13) – pode superar as imperfeições da experiência sensível. O conhecimento passa a ser definido como uma capacidade do pensamento para “representar” clara e distintamente a *res extensa*. A profunda mudança no estatuto atribuído à subjetividade, entendida como *eu pensante*, fornece a dimensão exemplar para se construir a ciência, a idéia clara e distinta segundo a qual se pode conhecer a realidade. Não é por acaso que Descartes elege a matemática como paradigma do conhecimento e do pensamento verdadeiro, isto é, elege como ideal do saber aquele modo de pensar que domina intelectualmente seus objetos porque os constrói inteiramente. O corpo em Descartes é receptáculo passivo das ações de um mundo de coisas, acúmulo de seqüências causais independentes, enfim um *objeto* entre outros.

1988, p.25-26). Não basta, então, apenas “abrir os olhos” e observar bem para evitar os conhecimentos sensíveis obtidos pela visão ou pela audição como na linguagem cartesiana mas sobretudo a aprender a eliminar toda confusão, ou mistura, entre aparência e realidade¹²⁵.

Para eliminar a “confusão” das misturas Platão vai buscar no duplo paradigma da escrita e da pintura a analogia paradoxal do *phármakon* para condenar tanto as formas orais do discurso como as formas coloridas do visível. No diálogo *Fedro* (274d-275a), Platão apresenta a escritura – através do mito de Theuth – como um *phármakon* para a memória e a instrução que se revela nociva por ser repetição absoluta de si e não repetição viva do vivo. A escritura é acusada de repetir sem saber... *como a pintura*. Nas palavras de Sócrates (275d):

Porque es que es impresionante, Fedro, es lo que pasa con la escritura, y lo que tanto se parece a la pintura. En efecto, sus vástagos están ante nosotros como si tuvieran vida; pero si les pregunta algo, responden con el más altivo de los silencios. Lo mismo pasa con las palabras.

O silêncio da pintura, essa mudez persuasiva capaz de *a-tingir* a alma ao mostrar uma aparência¹²⁶ colorida suscetível de tocar os sentidos e de emocionar o coração, ou seja, ao dar vida ao que não tem através das seduções brilhantes do visível. Essa imagem, cuja aparência é ilusória e cuja única ilusão é real, escapando a todos os procedimentos de uma lógica regida pelo princípio metafísico da identidade só pode mesmo ser um ornamento sedutor, nos termos de Lichtenstein (1994, p.48), uma “*kosmètikè* malfazeja e enganadora que produz a ilusão pelo disfarce de suas cores”. Considerada em si mesma, a cor é

¹²⁵ Lebrun, no ensaio *Sombra e luz em Platão* (1988, p.21-30), aborda a famosa “analogia solar” do livro VI da *República* (507c-509d), para destacar que as “trevas” platônicas representam não a simples ignorância, mas algo bem diverso que é a *ingenuidade*. A dificuldade em dissociar a aparência da realidade, a imagem de seu original, torna-se tema platônico por excelência já que o lastimável não é nosso relacionamento com imagens mas não sabermos que são imagens, isto é, “a razão da cegueira é mais simples e mais profunda: não pensar ainda por meio da separação ‘aparência/realidade’. (...) Ora, é exatamente essa ignorância que é dissipada pela luz platônica. Não é tanto à penumbra da caverna que o prisioneiro é arrancado, senão a seu estado de *inconsciência*. Ele ignorava que vivesse acorrentado, não fazia a menor idéia de que seu ‘saber’ era um falso saber” (p.27).

¹²⁶ Derrida (1997, p.89) destaca: “o pintor, sabe-se, não produz o ente verdadeiro, mas a aparência, o *fantasma* (A República, 598b), isto é, o que já simula a cópia (O Sofista, 236b). Traduz-se em geral, *phántasma* (cópia de cópia) por simulacro”.

mesmo ornamento que não se assemelha a nada. Platão terá que usar de toda sua imaginação para enfrentar a imensa dificuldade de aplicar-lhe os critérios lógicos da semelhança e da verdade.

A estratégia será comparar a escrita ao retrato (pintura) para estabelecer uma analogia entre as letras, as linhas e as cores para estabelecer uma homogeneidade entre os diversos elementos do quadro. Lichtenstein (1994, p.58), adverte para a estratégia platônica de definir a cor como mimética enquanto modo de sobrepôr o desenho à pintura: “definindo a cor como signo, o signo como imagem, a imagem como inscrição, a inscrição como retrato, Platão consegue, com este esforço, definir a cor ... como desenho!”. Para definir a cor como mimética, é antes necessário identificar desenho e pintura. Para tanto, Platão (Crátilo 431c – 434a) ¹²⁷ vai comparar as cores a unidades discretas semelhantes às letras e, assim, impor à pintura um modelo discursivo.

Em *A farmácia de Platão* (1972), Derrida discorre sobre a escritura e a pintura no Fedro, a partir da ambigüidade – alternada ou simultaneamente benéfica e maléfica – que aproxima a relação entre o *lógos* e o termo *phármakon*. Aqui, para Derrida (1997, p.61), “seria preciso falar da ‘irracionalidade’ do *lógos* vivo¹²⁸, de seu poder de feitiço, de fascinação petrificante, de transformação alquímica que o aparenta à feitiçaria e à magia”. A força persuasiva da palavra é potência plástica capaz de induzir a uma mudança de estado na alma do ouvinte, seja para o melhor seja para o pior. Assim, também a pintura pois o *phármakon*, palavra grega que também designa as cores do pintor, não evoca igualmente o filtro do feiticeiro? Portanto, a questão central para Platão é se “*escrever é decente ou indecente?*” Questão que pode também ser formulada em relação ao ato de pintar. O que está em jogo, para Derrida (1997, p.17),

¹²⁷ No Crátilo (431c-d), Sócrates diz: “se compararmos os nomes primitivos a sinais, acontecerá com eles como com as pinturas, às quais podemos dar todas as cores e formas apropriadas, ou não dar todas, com desprezar algumas ou acrescentar outras, ora mais, ora menos. Quem aplicar todas produzirá imagens ou figuras belas, mas o que acrescentar ou suprimir alguma coisa, fará também imagens e figuras, porém defeituosas. E o que imita a essência das coisas por meio das sílabas e das letras? Pela mesma razão, no caso de recorrer a todos os elementos exigidos, apresentará uma bela imagem – esse é o nome certo –; mas se omitir alguma coisa ou acrescentar um tantinho, o resultado será também uma imagem, porém não bonita, de forma que alguns nomes ficarão bem formados, e outros, o contrário disso”.

¹²⁸ A respeito do debate entre discurso sofisticado e discurso platônico ver Derrida (1997, p.43-64) e Ferraz (1999, p. 9-31).

é a moralidade, tanto no sentido da oposição do bem e do mal, do bom e do mau, quanto no sentido dos costumes, da moralidade pública e das conveniências sociais. Trata-se de saber o que se faz e o que não se faz. Essa inquietude moral não se distingue de modo algum da questão da verdade, da memória e da dialética.

Por considerar ato irresponsável que ofendia seus critérios de veracidade intelectual, Platão vai relacionar a sofística, a poesia e a pintura, ao campo do falso, da simulação como perversão da verdade, identificando a persuasão a um conjunto de técnicas de convencimento totalmente descomprometido da responsabilidade cívica e da transmissão de uma *práxis* que é essencial para a educação.

Em Platão, o vínculo entre a educação e a política é indissolúvel. Portanto, sua luta contra os poetas e pintores é político-pedagógica, pois seu objetivo primeiro é afastar toda pedagogia (e, portanto, toda política) que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo. O discurso insensível sobre o sensível vinculado à valores estéticos e valores morais consolida na cultura ocidental, conforme Lichtenstein (1994, p.50), uma tradição iconoclasta que faz dessa vinculação a referência constante para um puritanismo moral e estético contra as seduções do visível: “só o que é insípido, inodoro e incolor pode ser chamado de verdadeiro, belo e bom”.

Por isso, Bornheim pode afirmar que a educação metafísica substitui um tipo de *práxis* por outro supostamente mais verdadeiro ao exigir a violenta inversão de uma *práxis* simplesmente mundana e utilitária para uma *práxis* contemplativa como única via para alcançar a sabedoria. Para Bornheim (1988, p.90), essa “violenta reeducação” para além do “físico” sustenta-se na vinculação da verdade à justeza do olhar a partir do “conceito de *orthotes*, do ver corretamente, na orientação correta”. Essa concepção ortogênica exige, por sua vez, o violento controle ao “*desassossego*”, à *inquietude* que advém do movimento dos corpos no mundo, até a completa abstenção do movimento físico. Para Arendt (2004, p.24), desde Aristóteles

o primado da contemplação sobre a atividade baseia-se na convicção de que nenhum trabalho de mãos humanas pode igualar em beleza e verdade o *kosmos* físico, que revolve em torno de si mesmo, em imutável eternidade, sem qualquer interferência ou assistência externa, seja humana ou divina. Esta eternidade só se revela a olhos mortais quando todos os movimentos e atividades humanas estão em completo repouso.

Os gregos antigos em seu legado ao pensamento ocidental da metáfora do conhecimento como visão, não apenas naturalizaram na *contemplação* a hierarquia entre quietude e ocupação como naturalizaram a percepção visual – o ver – como ato intelectual: um juízo de conhecimento. Como consequência¹²⁹, a redução da pintura ao desenho alcança a modernidade como um fazer que não apenas reúne mas compõe e recria o que estava disperso para que faça sentido não enquanto parte da natureza mas de um modelo ideal que está na *mente* do artista, na sua *imaginação* (DOBRANSKI, 1992, p.183).

Na tradição ocidental, todas as diferenças e manifestações que acontecem no âmbito da *mundanidade* do *agir conjunto* jamais perdeu sua conotação negativa de *in-quietude*. O cristianismo e sua crença num outro mundo realizável através da sobreposição dos deleites da contemplação às carências do corpo vivo legitimou o rebaixamento da *ação*¹³⁰ como uma das necessidades da vida terrena.

¹²⁹ Panofski (1994, p.21), destaca o sentido da identificação operada por Cícero entre a Idéia platônica e a “representação artística” interior ao espírito do pintor ou do escultor: “se a crítica de arte – tomando apaixonadamente partido contra o movimento de hostilidade à imagem que se manifestara na Antiguidade pagã, e opondo-lhe os argumentos espiritualistas de que dispunha – havia conseguido elevar o objeto da produção artística de sua condição primeira, a de uma realidade exterior e perceptível, àquela de uma representação interior e mental, a filosofia, por seu lado, e por uma inversão análoga de seu sentido, mostrava-se igualmente disposta a reconduzir cada vez mais o princípio do conhecimento, a Idéia, de sua condição de ‘essência’ metafísica à de um simples ‘conceito’; do mesmo modo, assim como o objeto de arte se libertava da esfera da realidade empírica, a Idéia filosófica a descia de seu ‘lugar supraceleste’, e a ambos se atribuía como lugar próprio (mesmo que isso não fosse entendido ainda num sentido psicológico) a própria consciência do homem, no interior da qual podiam doravante fundir-se e unificar-se”.

¹³⁰ Para Arendt (2004, p.15), a expressão *vita activa* designa três condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao humano na Terra: no *labor* o humano revela as suas necessidades corporais; no *trabalho* o seu poder criador e sua capacidade artesanal; na *ação*, a ele mesmo. A *ação* em Arendt (p.15) é a “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. *Agir* (p.190-191) implica tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa que não pode ser prevista, começar algo novo como ser distinto e singular entre iguais. Assim, para a filósofa, a ação é a fonte do significado da vida humana.

A *theoria*, ou contemplação, em Arendt (2004, p.29), “é a designação dada à experiência do eterno, em contraposição a todas as outras atividades que, no máximo, podem ter a ver com a imortalidade”. Para a filósofa, a experiência do eterno, diferentemente da experiência do imortal, só pode ocorrer fora da esfera dos negócios humanos e fora da pluralidade dos homens pois não corresponde a qualquer tipo de atividade nem pode nela ser convertida já que a grandeza dos mortais têm a ver com sua capacidade de produzir coisas suficientemente duráveis para serem lembrados a despeito de sua mortalidade individual. Ou seja, os mortais, por serem capazes de deixarem vestígios imorredouros nas coisas que fazem, atingem o seu próprio tipo de imortalidade e podem, assim, também demonstrar sua natureza “divina”.

Conforme Arendt (2004, p. 29), é Platão quem instala a preocupação com o eterno e a vida do filósofo serem inerentemente contraditórios e em conflito com a luta pela imortalidade já que esta diz respeito ao modo de vida do cidadão, o *bios politikos*. Para a autora, é a partir de Platão que a noção de hierarquização entre a diversidade de ações neste mundo e a pureza do pensamento contemplativo – a inquietude da imortalidade e a quietude do eterno – passa a corresponder a duas preocupações inteiramente diferentes: “os homens de pensamento” e “os homens de ação” passam a percorrer caminhos diferentes.

Cabe destacar que, como Arendt (2004, p.25), não se trata de discutir preferências ou a validade da experiência que há por trás da distinção entre “teóricos” e “práticos”, mas problematizar a ordem hierárquica que as acompanha desde os gregos. O que a filósofa afirma, e a esse estudo interessa, é que a enorme valorização do contemplativo em detrimento do ativo “obscureceu as diferenças e manifestações no âmbito da própria *vita activa*” e que, apesar das aparências¹³¹, a estrutura conceitual permanece mais ou menos intacta. Aqui, a metáfora visual, seja no platonismo, na razão clássica ou na modernidade, tem em comum a mesma aspiração à imobilidade da *eternidade*.

O constrangimento entre contemplar e agir instala-se: de um lado a quietude do repouso que conduz à concentração – o olhar atento – e de outro a *in*-quietude do corpo que dispersa o olhar. De um lado, o pensamento racional

¹³¹ Para Arendt (2004, p.25), a hierarquia entre *vita contemplativa* e *vita activa* não se alterou no moderno rompimento com a tradição nem pela eventual inversão valorativa em Marx e Nietzsche.

e universal em sua clareza e poder de distinção das sombras, essência da natureza humana; de outro o resíduo singular e subjetivo das ambigüidades expressivas do claro escuro do movimento das sombras, jogo inconseqüente que faz da poesia e da pintura adorno do pensamento.

Pintar é tingir superfícies. Deslizar nas superfícies do pensar apresenta mais dificuldades que a seriedade da descida às profundidades teóricas. Enquanto a profundidade não admite dispersão, a superfície oferece o deslizamento do devir. Para a racionalidade, distrair o olhar é ver sem atenção, é ver e não ver. O olhar “divertido”, porque “superficial”, padece dos encantamentos mundanos exigindo constante correção para *ater-se* ao “real” e *desviar-se* do “imaginativo”: um olhar educado para ver melhor porque *sabe ver* a distinção entre *atenção* e *distração*. O olhar atento à realidade passa a ser o esforço dessa educação.

Minkowski (1999, p.88-96) em sua análise fenomenológica da atenção, destaca a importância de deixarmos de lado a análise psicológica que privilegia a descrição do modo como a atenção entra em jogo, os objetos sobre os quais diz respeito, as condições de seu funcionamento, para colocar o acento sobre sua profunda intimidade com a vida. Na fenomenologia de Minkowski, a atenção cumpre o papel vital de não permitir que nos imobilizemos diante das coisas do mundo em seu poder de nos fazer “se deter em...”¹³² um objeto ou uma idéia para salvaguardar a vida que palpita em torno de nós. Um deter-se que não seria aquele diante de um obstáculo intransponível mas aquele justamente de “deter-se em alguma coisa” e, me detendo em alguma coisa, sobreponho-a sobre a percepção ou ao pensamento, realizo uma valoração particular e completamente diferente, colocando em movimento e integrando outros aspectos do mundo: suas inesperadas novidades. É como se um certo coeficiente de desatenção à vida, no próprio âmago da percepção atenta, fosse vital para a dinâmica da vida mesma.

O psicanalista observa que a razão gostaria de uma atenção fixa sobre um único objeto. Porém, ela não o faz jamais, não por imperfeição, mas porque isto significaria sua morte, sua paralisação. Sem movimento e transformação não podemos pensar. Basta imobilizar algo para o fazer desaparecer: uma cor

¹³² O autor utiliza a expressão “s’arrêter à ...” (MINKOWSKI, 1999, p.95).

que se fixa intensamente torna-se invisível, um tom que se escuta sem distração se perde gradualmente, assim como olhar atentamente a palavra em uma página a reduz à nulidade de uma sensação pura. Quando uma idéia torna-se fixa ou obsessivamente retomada, o espírito está doente. Para Minkowski (1999, p.95), o pensamento avança e torna-se produtivo quando se banha nas fontes vivas que o circundam: “ele deve, para subsistir e viver, comportar, de modo contínuo, de muito delicados movimentos oscilatórios de distração”¹³³. O autor fala em movimentos “muito delicados” para destacar que se trata de movimentos aderidos à natureza da atenção mesma, portanto fora do registro empírico: “a atenção, para permanecer viva, deve comportar necessariamente uma atividade análoga à ela, mas não-atenta” (idem). Nesse sentido, é atenção em movimento oscilatório de distração, atenta em seu percurso indefinido em todos os sentidos, desperta a todos os diversos aspectos e relações que possa integrar ao fluxo do viver.

Essa atenção distraída é adesão ou abertura ao mundo, quando capaz de nos deter, reter nossa atenção e nos fazer ir até à imensidão da vida que há fora dela. Podemos, aqui, compartilhar o pensamento de Ehrenzweig (1977, p.14) em sua constatação de que existe uma ordem oculta na arte que

é essencialmente “polifônica” quando se desenvolve ao mesmo tempo em diversas camadas superpostas e não apenas em uma única linha de pensamento. É por isso que a criatividade exige uma espécie de atenção difusa e espalhada em contradição com nossos hábitos normais e lógicos de pensar.

Uma “atenção espalhada” que amplia nossa “visão” em sua abertura ao imprevisto e ao estranhamento, que despertam a atenção para o oculto que há

¹³³ “Tout en venant rétrécir le champ de la conscience, elle doit constamment, si elle veut progresser et être productive, venir s'alimenter aux sources vives qui l'entourent et qui la baignent. Elle doit – et qu'on me passe encore cette image – pour subsister et vivre, comporter, d'une façon continue, de très fins mouvements oscillatoires de distraction. Nous parlons de 'très fins' mouvements pour indiquer qu'il ne s'agit point de rapides oscillations qui se produiraient et seraient enregistrées dans la nature même de l'attention, se trouvent en dehors de ce temps et, étant ainsi de nature phénoménologique, précèdent toute constatation empirique de cet ordre. Ces oscillations, vues du côté du moi, font pressentir maintenant également l'existence d'un 's'arrêter à ...' qui tout en relevant de l'attention qui réalise ce 's'arrêter à ...' dans sa forme la plus pure, serait caractérisé par un relâchement de celle-ci, ou, en d'autres termes, serait un 's'arrêter à ...' inattentif. L'attention, pour rester *vivante*, doit comporte nécessairement une activité analogue à elle, mais non-attentive” (MINKOWSKI, 1999, p.95).

nas coisas e em nós. Talvez por isso, Bachelard (1989b, p.15-17) propõe inverter a pureza-clareza do bem ver pela mistura-obscuridade do bem sonhar transferindo os valores estéticos do claro-escuro dos pintores para o domínio dos valores estéticos daquele que alternadamente pensa e sonha. Para sustentar tal proposta busca uma nota de George Sand, das páginas de *Consuelo*¹³⁴, que evoca o claro-escuro:

Eu me pergunto muitas vezes em que consiste esta beleza e como seria possível para mim descrevê-la, se quisesse fazer passar o segredo para a alma de uma outra pessoa. Mas qual! Sem cor, sem forma, sem ordem e sem claridade, os objetos exteriores podem, digam-me, revestir-se de uma aparência que fala aos olhos e ao espírito? Apenas um pintor poderá me responder: sim, eu compreendo. Ele se lembrará de O filósofo em sua meditação, de Rembrandt: este grande quarto perdido nas sombras, estas escadas sem fim dobrando sem se saber para onde, estas luminosidades difusas do quadro, toda esta cena indefinida e nítida ao mesmo tempo, esta cor poderosa espalhada sobre um assunto que, em resumo, é pintado apenas com castanho claro e castanho escuro; esta mágica de claro-escuro, este jogo de luz colocado sobre os objetos mais insignificantes, uma cadeira, uma moringa, um vaso de cobre. Esses objetos, que não merecem ser olhados e muito menos pintados, transformam-se em objetos tão interessantes, tão bonitos, à sua maneira, que não se pode tirar os olhos deles – existem, e são dignos de existir.

A questão de Bachelard (1989b, p.17) é como descrever, não podendo pintar, esse claro-escuro do pensamento? Para o filósofo, eis o privilégio dos pintores diante de um problema que o atormentou durante os vinte anos que interrogou e escreveu sobre imaginação poética: o claro-escuro do pensar é o devaneio¹³⁵: “o aspecto poético de um devaneio nos faz conformarmo-nos com esse psiquismo dourado que mantém a consciência desperta”. Vê-se claro em si-mesmo e no entanto sonha-se.

Das sombras do olhar emerge um pensamento imagético capaz de ver mais na supressão do obscuro que na nitidez luminosa das formas porque, an-

¹³⁴ *Consuelo*, MICHEL LÉVY, 1861, tomo III, p. 264-5 (apud BACHELARD, 1989b, p.16).

¹³⁵ Na publicação em português o termo *rêverie* (BACHELARD, 1970, p. 9-10) foi traduzido por *fantasia*. Traduzo pelo termo *devaneio* por considerar mais coerente com o pensamento de Bachelard.

tes de verificar ou explicar, valora o que vê. Ou, talvez, escuta o silêncio tingido pelo que vê. Como diz Bachelard (1989a, p.100), “sempre haverá mais coisas num cofre fechado do que num cofre aberto. A verificação faz as imagens morrerem. *Imaginar* será sempre maior que *viver*”. O devaneio tonaliza o sonhador com as sombras de um mundo plástico, maleável, engendrando uma plenitude de densidade ligeira que multiplica ritmos de visões. Das sombras, do vago e do difuso, emerge a precisão da pintura como enigma quase intransponível para a filosofia.

*Talvez haja outros conhecimentos,
outras interrogações a fazer hoje,
partindo não do que outros souberam,
mas do que eles ignoraram.*

S. Moscovici

A imagem sempre seduziu a palavra dos filósofos. Sedução marcada pela recusa aos excessos que sempre advém das misturas. Fascínio marcado pela desconfiança a tudo que imita, repete ou falsifica. Os filósofos sempre suspeitaram dos perigos daquilo que precede, contradiz e excede a razão: os fantasmas, as cópias, os reflexos, os brilhos cintilantes, as miragens, as sombras. Fenômenos capazes de distraírem a quietude do olhar atento.

Desde Platão e Aristóteles, quando o estatuto do olhar é *desnaturalizado* pela metafísica nascente e pela necessidade de ser educado para *contemplar por meio da inteligência*¹³⁶, a educação do olhar enfrenta a questão paradoxal da imagem e da imaginação, da sensibilidade e dos limites do real pois radicalmente subsumidos na problemática da metafísica, mas também na da ética, na da estética, enfim na da política. Abordar a imaginação sempre implicou em transgressão da visão *atenta*. O incompreensível e o indizível – em termos conceituais – do acontecimento imagético, através das realizações artísticas e experiências estéticas, sempre violaram os limites do “*ver corretamente*”, ou seja, da adequação da verdade à realidade explicável sendo remetidas para lugares fora da razão. Quando incluídas é *sob condições* que as coloquem sob o controle da lógica racional. A *inspiração divina*, na Antiguidade,

¹³⁶ Conforme Bornheim (1988, p.90-91), “o ver grego realiza a transmutação do ver físico para o ver metafísico. Acrescente-se que, não obstante o fato de que a verdade interpretada como adequação instaura o processo de atrelamento da verdade a exigências subjetivas, o ver grego se deixa conduzir fundamentalmente pelo que lhe é exterior, seja o elemento sensível ou o mundo das coisas divinas”.

o *gênio* no Renascimento ou no Classicismo do século XVIII, o criador *ex-nihilo* da modernidade, justificam o injustificável da capacidade humana de produzir e dar existência àquilo que *não é* remetendo o sensível em direção ao supra-sensível e ao supra-racional: a sensibilidade que está fora da razão é o que provoca a arte.

Quanto mais se perseguiu a verdade como identificação do real, e mais tarde com o racional, mais a imagem e a imaginação transformaram-se em ameaça moral e epistêmica. A imaginação, desregrada e errante, desconcerta o lógico em sua rebeldia às limitações, em seu poder de confundir distinções e romper as fronteiras da regularidade do idêntico. Ameaça que encontra na educação o lugar privilegiado do controle aos perigos da imagem e suas ambigüidades: do controle a tudo que excede, fascina, *en-canta*, *en-feitiça* o olhar atento. Controle que vai se exercer na violenta educação do olhar que se distrai com a variedade das aparências apresentadas pelo mundo. Não ao acaso Platão interdita, em nome da educação, determinada poesia e afirma outra pois, de qualquer modo, a educação se faz através do discurso persuasivo das imagens poéticas¹³⁷.

Atravessada por contraditórias tensões, a imagem pode aparecer tanto como reprodução fiel de um modelo quanto instauração fantástica capaz de nos afastar radicalmente deste. Porque culturalmente fomos definindo conhecimento e imaginário – olhar atento e olhar distraído – como diametralmente opostos nos modos de acessar o real, é comum submetê-la à intimação de escolher seu campo. Basta observar nas crianças tendências à trama lúdica de imbricar um no outro para rapidamente “adverti-las”, ou seja, “ensiná-las”, que imaginar outros mundos “inexistentes” é obra de sonhadores, poetas ou artistas – quando

¹³⁷ Platão não expulsou todos os poetas de sua “república de filósofos”. As restrições couberam aos poetas épicos e trágicos que não se dispuseram à possessão divina. Restaram os “possessos” da loucura poética a que se refere no *Fedro* (244 b): “ a poesia dos homens inspirados por um delírio suplanta a poesia daqueles que estão em pleno juízo” conforme tradução de Nunes (1999, p.24). Assim, existe uma poesia que surge do arrebatamento poético e outra que se realiza através da destreza (*techné*) poética/literária. Segundo Tatariewicz (2002, p.129), para Platão, nem todos os poetas são loucos inspirados já que existem aqueles que produzem versos sem a intenção de transcender a imitação da realidade ao se deterem na rotina dos ofícios manuais. Na alternativa platônica ou o poeta é inspirado pelas musas ou é um imitador vulgar. No *Fedro* (248d-e), quando Platão apresenta uma hierarquia das almas e das profissões, o poeta aparece duas vezes: uma em sexto lugar, após os que se dedicam às artes divinatórias e aos ritos de iniciação e antes dos artesãos e agricultores, e outra ocupando o primeiro lugar junto aos filósofos.

não loucos – extravagantes e fracos em seu eterno descontentamento pelo real dado¹³⁸. Paradoxalmente, trata-se de estabelecer desde a infância a distinção entre o familiar e o estranho a partir de dois modos de ver o mundo: a imagem pode mostrar tanto a “clareza” do visto-percebido quanto a “obscuridade” do não visto-não percebido. De qualquer modo, em ambas é exigido a imagem reflexo do real no ato de perceber.

Em suas tensões entre visibilidade e invisibilidade, na dinâmica de seu aparecer, a imagem ultrapassa o estritamente visível para mergulhar nas ambigüidades do invisível e questionar a *visão* sobre a existência de fronteiras entre o que se mostra e o que se oculta. No plano especulativo da tradição filosófica, inaugurada por Platão, a imagem emerge vinculada à manifestação sensível de uma realidade em si, de uma manifestação profundamente ambivalente já que ela pode ocorrer tão bem como alteração ou como realização, sendo capaz de replicar tanto o real como o ideal.

A imagem, nas palavras de Lichtenstein (1994, p.13), emerge no campo filosófico como “um verme dentro de um fruto, corrompendo o *lógos* a quem ela devia o seu nascimento e afirmando qualidades incompatíveis com as condições que determinavam a pertinência a esse lugar de onde ela saíra”. Lugar que exige um indispensável trabalho de tradução conceitual pois seu significado deve ser buscado naquilo que reproduz ou repete com maior ou menor fidelidade, portanto fora dela. Entre a cópia do real e a véspera do conceito, torna-se intermediária, mera passagem entre o sensível e o inteligível. A imagem obriga pensar uma natureza dupla, contraditória, feita de uma mistura paradoxal do Mesmo e do Outro. Porém, ao atribuir à filosofia o papel de único *lógos* legitimado para alcançar a objetividade das idéias, Platão marca profunda e definitivamente o pensamento ocidental, constituindo as balizas que fundam, em geral, a separação até hoje vigente entre os campos do visível e do invisível, da não-ficção e da ficção: o *mundo da pureza* e o *i-mundo das misturas*. A interpretação clássica no ocidente da verdade como adequação à realidade, como semelhança fiel entre uma imagem figuração e seu referente, talvez em

¹³⁸ Aqui, lembro Paul Eluard (1952) quando fala do poema como “isto que é dado ao poeta simular, reproduzir, inventar, se ele acredita que do mundo que lhe é imposto nascerá o universo que ele sonha” (apud BURGOS, 1982, p.154).

nenhuma outra parte seja tão presente e insistente quanto na questão da imagem pintada, desenhada, modelada.

A relação entre arte e imagem, a partir do vínculo entre imagem e idéia, determina a definição ocidental de *representação* a partir do primado da identidade, ou “ilusão objetivista”¹³⁹, onde o prefixo *re-* aponta para uma segunda presença, isto é, para uma repetição imperfeita da presença primeira e real: a *idéia*, quando a imagem plástica não é o que ela mostra mas como faz aparecer o que mostra. Assim, o mundo empírico, mutante e imperfeito, hierarquizado segundo graus de verossimilhança com as formas ideais, postas como primeiras, é submetido a um outro regido pelo princípio racional capaz de disciplinar a realidade e esconjurar a multiplicidade, o acaso, o devir. Esse processo disciplinar, desencadeado por Platão e completado por Aristóteles, através de processos de ordenação classificatória das coisas do mundo onde as classes eram definidas pelo conjunto de características comuns a um grupo de objetos, excluídos as diferenças individuais e os casos pouco freqüentes. Ora, toda a história do pensamento ocidental carrega o peso deste processo disciplinar, com influências maiores ou menores da tradição platônica e/ou da tradição aristotélica e seus desenvolvimentos subseqüentes.

Em sua preferência pelo desenho, o pensamento cartesiano inverte o ideal platônico do mimetismo: lá onde Platão via nos jogos de silhuetas, saídos da *skiagrafia* antiga, formas enganosas por sua semelhança duvidosa, Descartes via ao contrário uma indeterminação formal que participa precisamente do poder da representação. A imagem não tem mais poder mimético da coisa tornando-se mero substrato adequado para que um julgamento intelectual possa lhe reconhecer a referência. Esta intelectualização da imagem leva-a a não mais fazer uma parcela do mundo, mas a conduzir ao papel de um simples *anagolon*, que deve encontrar sua verdade no conceito que só restabelece a identidade do objeto que é denotado, assinalado. Esta posição

¹³⁹ Na expressão de Merleau-Ponty (2002, p.184), utilizada para afirmar nosso convencimento de que o ato de exprimir “consiste em *representar*. É com esse postulado que começamos o exame das formas de expressão mais elípticas – que por isso mesmo são desvalorizadas –, por exemplo, da expressão infantil. Representar será aqui, dado um objeto ou um espetáculo, transferi-lo e produzir sobre o papel uma espécie de equivalente seu, de tal maneira que em princípio todos os elementos do espetáculo sejam assinalados sem equívoco e sobreposição”. Para Lacoue-Labarthe (2000, p.112), a lei da representação é “apresentar-se aqui o que não se apresenta e o que não pode ser apresentado”.

reflete, no século XVII, a primazia do desenho sobre a cor e finalmente do lingüístico sobre o visual.

No século seguinte, a filosofia passa a ocupar-se sistematicamente com a arte quando é criada uma disciplina específica a partir da publicação da obra *Aesthetica* (1750) de Baumgarten. Sua fundamentação da estética ancora-se na intenção racionalista de provar que não só o entendimento mas também a sensibilidade é capaz de produzir conhecimentos – embora “inferiores”- como modo de poder integrá-la no âmbito do conhecimento e submetê-la ao domínio da razão. Assim, a arte torna-se campo privilegiado onde a sensibilidade pode realizar-se como conhecimento e, enquanto âmbito da perfeição e da beleza, ela mesma passa a ser objeto da estética. Como consequência, advém a divisão tradicional da estética que, desde o início, pretendia ser tanto teoria do conhecimento sensível como teoria e filosofia da bela-arte.

A estética, enquanto disciplina filosófica, isto é, como campo de reflexão sobre a arte e toda a possibilidade de sentidos que sua manifestação possa provocar, não partiu de questões propriamente artísticas mas do interesse racional de conformá-las a um conhecimento “seguro” onde a arte emerge apenas como objeto de demonstração. Seu desenvolvimento vai herdar a tradição da retórica e das poéticas clássicas, as quais estabeleciam teoricamente regras para a produção de obras artísticas e normas para a arte em geral. Convém observar que a dominância da filosofia neste primeiro momento da estética filosófica é também resultado do belo na arte ser introduzido na discussão como mera variante do belo na natureza.

A estética que nasce do século XVIII mostra-se, assim, rigorosamente indissociável de um certo retraimento do divino que permitirá a emergência de uma subjetividade finita que, em Kant, é nomeada de *reflexão*. Aqui, o criador – o artista – deixa de ser aquele que se limita a descobrir e a exprimir as verdades criadas por Deus e torna-se aquele que inventa. O gênio aparece e a imaginação passa a rivalizar, enquanto “a rainha das faculdades”, com o divino na produção de obras radicalmente inéditas.

A modernidade, a partir do mito da razão soberana, realiza o giro epistemológico que aspira conhecer o mundo (e Deus) desde o humano e não mais entender o humano desde o mundo (e/ou Deus). Autonomia reflexiva que será

raiz da exaltação moderna da subjetividade – em sua capacidade objetivadora – e matriz do paradigma da consciência.

Apesar de profundamente imbricadas pelo pensamento que deixa-se fazer e refazer por ele, tanto a filosofia como a arte emergem do acontecimento criador que entrelaça *saber* e *fazer* para experimentar outros modos de conviver, a tradição filosófica foi abandonando o pensamento encarnado no corpo para erigir-se, nas palavras de Chauí (1994, p.470), “em Sujeito Universal que, de lugar algum e de tempo nenhum, ergue-se como puro olhar intelectual desencarnado que contempla soberanamente o mundo, dominando-o por meio de representações construídas pelas operações intelectuais”.

Reverter alguns sedimentos em torno da noção desse *sujeito soberano* implica iniciar apontando as clássicas amarras cartesianas que acorrentam a tradição do pensamento ocidental às dicotomias da realidade como consciência ou coisa, como idéia ou fato, ancoradas na oposição entre corpo e alma¹⁴⁰. O nó está, como já anunciou Nietzsche, no contraste decisivo entre interioridade e exterioridade estabelecida pela elevação do *eu pensante* à condição de critério de toda certeza e verdade acerca da coisa.

A filosofia de Descartes, ao radicalizar o *cogito*¹⁴¹ na proposição “eu penso, logo existo”, transforma o homem em *subjectum*¹⁴² por excelência, isto é, em fundamento¹⁴³ que subjaz a toda representação das coisas ao tornar-se o critério básico que nos permite distinguir o verdadeiro do falso. Abstraída, a

¹⁴⁰ Para Matos (1996, p.199-203), “Descartes estabelece a relação conflituosa entre o corpo que padece e a alma que pensa.(...) Nem o maravilhoso, nem o oculto, nem o belo encontram lugar nessa ciência que só admite a ação lúcida da razão metódica.(...) Com isso, afasta tudo o que constitui a experiência imediata desse corpo – o que sentimos a seu contato (...) Tudo o que não é clara e distintamente percebido são pseudopropriedades dos corpos, são ‘sentimentos’. Propriedades, pois: *figura* e *movimento*. Descartes desacredita ‘qualidades’ e ‘virtudes’ dos corpos, em nome de uma filosofia mecanicista. Lá onde a fala poética vê um corpo de carne e sangue pulsando, minado a cada instante, um corpo doente, assombrado pela morte, Descartes observa tubos e cordas: o cadáver que ele diseca é um relógio parado, uma máquina quebrada”.

¹⁴¹ Cogito: FIL. redução de *cogito, ergo sum* [lat. lit. ‘penso, logo existo’]. Verdade e proposição fundamental do cartesianismo, desenlace de uma cadeia argumentativa cujo ponto de partida é o absolutismo cético em relação a qualquer crença ou convicção, de onde se constata que o procedimento dubitativo implica necessariamente a atividade do pensamento, o que conduz à irrefutável certeza do sujeito pensante a respeito de sua própria existência. ETM. Fórmula de Descartes, constituída de *cogito*, 1ª p. s. do pres. ind. de *cogito,as, àvi, àtum, àre* ‘pensar, refletir, meditar’, conj. coord. concl. *ergo* ‘logo’, *sum*, 1ª p. s. do pres. ind. de *sum, es, fui, esse* ‘ser, existir’. (Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa)

¹⁴² Etimologia latina da palavra sujeito: *subjectus,a,um*, posto debaixo, colocado, situado abaixo, posto diante; que está a mão, à disposição, que está pronto. (Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa). Portanto, *Subjectum*: o que subjaz.

¹⁴³ Ver nota 88.

consciência percebe-se autônoma em sua identidade e coloca-se como condição *sine qua non* de todo e qualquer conhecimento, constituindo-se a si própria como justificação da realidade externa.

Em sua busca de critérios para assegurar a certeza e a verdade, Descartes declara o *eu penso* como atributo principal para a objetificação das coisas no espírito: pensar passa a ser “representar, trazer as coisas diante de si mesmo como representadas; desse modo, a consciência de si é condição de possibilidade para a consciência do objeto” (PRESTES, 1997, p. 84). Porém, tal intencionalidade representativa da consciência exige eliminar a dúvida pelo estabelecimento de critérios de ordem e clareza que só o modelo matemático pode fornecer em sua lógica da exatidão. A matematização da experiência, assumindo a primazia na razão, ratificada em Descartes pelo predomínio do método e em Kant pela emergência do sujeito transcendental como operador do método e construtor do objeto, legitima uma subjetividade metodicamente regulada pelo fundamento lógico da realidade pensada.

A profunda mudança no estatuto atribuído à subjetividade, entendida como *eu pensante*, fornece a dimensão exemplar para se construir a ciência, a idéia clara e distinta segundo a qual se pode conhecer a realidade. Não é por acaso que a filosofia e a ciência, desde Platão, “erigiram a matemática como paradigma do conhecimento e do pensamento verdadeiro, isto é, elegeram como ideal do saber o *ta máthema*, aquele modo de pensar que domina intelectualmente seus objetos porque os constrói inteiramente” (CHAUÍ, 1994, p. 470).

A necessidade cartesiana de instaurar *o método de bem usar a razão*, para assegurar a certeza e a verdade, coloca em questão o próprio ato de conhecer antes do conhecimento de qualquer objeto: a subjetividade epistêmica passa a ser considerada como fundamento lógico. Processo de subjetivação que conduz à absolutização do sujeito racional no plano do conhecimento ao negar toda a tactibilidade da experiência sensível.

A querela filosófica em torno da verdade se instala quando o empirista David Hume, em sua crítica irrefutável¹⁴⁴ à causalidade e ao princípio da razão suficiente, afirma a total impotência da razão por considerá-la apenas um hábito

¹⁴⁴ Ver LEBRUN, 2001, p. 9-10.

adquirido por experiência, como resultado da repetição e da frequência de nossas impressões sensoriais. As verdades de fato provêm das idéias obtidas através da sensação, da percepção e da memória. Para o filósofo inglês, não apenas as idéias da razão se originam na experiência sensível como os próprios princípios da racionalidade são derivados da experiência, tornando impossível tanto a universalidade quanto a necessidade pretendidas pelos racionalistas. (CHAUÍ, 1995, p. 73-76).

Kant, ante o insuportável dogmatismo racionalista e o inaceitável ceticismo empirista, vai realizar o famoso “giro copernicano”¹⁴⁵ ao priorizar o sujeito do conhecimento em detrimento do objeto do conhecimento priorizado tanto pelo empirismo quanto pelo racionalismo: “Kant recusa a metafísica tradicional, mas quer fundá-la sobre outras bases. Para tanto é preciso submeter à crítica os limites da razão” (PRESTES, 1997, p.86). Aqui, para Paz (1993, p.34-35), a submissão da razão à crítica torna-se o sinal de nascimento ou o traço diferencial da modernidade pois

tudo o que foi a Idade Moderna tem sido obra da crítica, entendida esta como um método de pesquisa, criação e ação. Os conceitos e idéias cardeais da Idade Moderna – progresso, evolução, liberdade, democracia, ciência, técnica – nasceram da crítica. No século XVIII a razão fez a crítica do mundo e de si própria; assim transformou pela raiz o antigo racionalismo e as suas geometrias intemporais. Crítica de si mesma: a razão renunciou às construções grandiosas que a identificavam com o Ser, o Bem e a Verdade; deixou de ser a Casa da Idéia e se converteu em caminho: foi um método de exploração.

Kant, em seu esforço crítico para alcançar um fundamento válido para o conhecimento, alcança que não adiantam pretensões fundamentadoras ao que está *mais além* da experiência. Volta-se, então, para o que está *mais aquém* como condição de possibilidade do supra-sensível, isto é, desde o sujeito mesmo: a fundamentação transcendental de suas condições de possibilidade. Assim, diante da impossibilidade da metafísica como ciência e o conseqüente fra-

¹⁴⁵ “Através dele [Kant], admiremos antes a mais insidiosa (e a mais deslumbrante) das retiradas estratégicas que se possa efetuar nessa arte da guerra ideológica chamada ‘filosofia’: Kant finge ceder em tudo [a Hume], porque será o único meio de não ceder em nada” (LEBRUN, 2001, p. 11).

casso do racionalismo por não haver compreendido as conseqüências que fornecem elementos para a pertinência da crítica empirista, “a filosofia deve fazer a crítica dos pressupostos do conhecimento, constituindo-se em filosofia transcendental, portanto se renova pela constante possibilidade de crítica de seus próprios fundamentos” (PRESTES, 1997, p. 86). Kant (1996, p. 65) denominou transcendental:

todo conhecimento que em geral se ocupa não tanto com objetos, mas com nosso modo de conhecimento de objetos na medida em que este deve ser possível *a priori*. Um sistema de tais conceitos denominar-se-ia *filosofia transcendental*. (...) Não podemos denominá-la propriamente doutrina, mas somente crítica transcendental, pois tem como propósito não a ampliação dos próprios conhecimentos, mas apenas sua retificação, devendo fornecer a pedra de toque que decide sobre o valor ou desvalor de todos os conhecimentos *a priori*.

Para Kant, importa é o modo de correlacionar a experiência sensível com o conhecimento pois o sujeito é ativo ao coordenar sensações, transformando-as em idéias, capaz de organizar a caótica multiplicidade da experiência na unidade ordenada de pensamento. Assim, o princípio possibilitador do conhecimento equivale ao *sujeito transcendental do pensamento* que não pretende dar conta de nenhum conteúdo existencial específico, sendo antes autoconsciência unificadora da multiplicidade de representações pois, nas palavras de Kant (1996, p.133), “o entendimento não *encontra* já uma tal ligação do múltiplo, mas *a produz ao afetá-lo*. (...) sou consciente de mim mesmo não como me apareço nem *como sou em mim* mesmo, mas somente *que sou*. Esta *representação* é um pensar, não um *intuir*”.

O *eu penso* cartesiano é consagrado pelo *Sujeito Soberano* kantiano. É Kant, nas suas três críticas, quem pela primeira vez fundamenta filosoficamente a autonomia radical do sensível com relação ao inteligível. Desde Kant, sobre a imaginação recaem duas lógicas: uma da *reprodução*, que permanece sujeita à representação empírica e outra transcendental e *produtora* de esquemas e símbolos, que participam na construção da ciência e da especulação. Assim, o esquematismo transcendental marca decisivamente a história das teorias do conhecimento ao apontar uma figuração que não se restringe nem às

determinações sensíveis da percepção nem às determinações abstratas do conceito. O epicentro do pensamento não está situado apenas nas impressões externas (posição empirista) nem apenas nas produções internas de formas conceituais ou ideais (posição racionalista) mas em uma imaginação transcendental que prepara o trabalho, desde a percepção da coisa até a sua submissão sob as categorias cognitivas.

No rastro dessa tradição filosófica iconoclasta¹⁴⁶, o termo *imagem* sofre de uma suspeição generalizada pela resistência que impõe a toda e qualquer tentativa de ser reduzida pela palavra a isto ou aquilo, a ser imobilizada por um pensamento metafísico regido pela lógica dualista do absolutamente verdadeiro ou do absolutamente falso. Suspeita que engendra uma desvalorização “psicológica” perpetuada pelo confuso lugar desbotado que seus restos perceptivos passam a ocupar em relação à clareza do conceito.

A edificação filosófica moderna, em sua pretensão de uma subjetividade capaz de alcançar a certeza absoluta, encerra tanto o ato de perceber quanto o ato de imaginar na dependência da visão objetiva: seja empirista ao explicar a percepção como síntese passiva das sensações causadas em nós pelas qualidades externas do objeto seja racionalista ao explicá-la como síntese subjetiva operada pelo sujeito que o organiza internamente pela reflexão. Em ambas, observamos a cisão entre o *dentro* e o *fora*, entre subjetividade e objetividade, para explicar o fenômeno perceptivo: vemos as coisas primeiro para imaginá-las depois.

Este desmedido olhar racional solidifica a abordagem da percepção como processo de captura de informações do meio, pelos órgãos sensoriais, e da imaginação como resíduo ou vestígio do percebido consolidando no ocidente um *pensamento sem imagem* a partir da rejeição ao imaginário em prol do “verdadeiro” saber nas ciências – o método. O “fato” percebido, aliado ao argumento racional *verdadeiro* ou *falso*, ao impor obstáculos para a imagem, incerta e ambígua, passa a ser confundida com o delírio, o fantasma do sonho e o irracional, suspeita de ser a fonte do erro e da falsidade.

¹⁴⁶ Exaustivamente apontada por Gilbert Durand. Ver sua clássica obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário* (1960) e sua síntese, em *O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem* (1994), sobre a “desconfiança iconoclasta endêmica” da cultura ocidental.

A identificação da imaginação como ficção, erro e ilusão, permite à filosofia abandonar o múltiplo, o diferente, o obscuro, - por não se dobrarem às evidências do pensamento claro e nem servirem ao propósito de um “fundamento absoluto da verdade” – para passar a conceber a arte como *reapresentação* imaginativa da percepção. Nesta passagem, esquece a dimensão poética em sua força tensiva de relacionar e configurar as coerências da existência para plasmar o vivido em outros domínios, desprezando a sutileza dos vínculos entre a vida cotidiana e os fazeres mundanos.

2.

a imagem da imaginação

*O bater de asas
do desconhecido
tem se mantido
no coração da poíesis.*

George Steiner

Ricoeur (1986) adverte para o “campo de ruínas” em torno dos estudos sobre a imaginação e interroga se seus paradoxos e suas aporias seriam um fracasso na filosofia da imaginação ou o traço estrutural da imaginação ela mesma, do qual a filosofia teria a tarefa de dar conta. Diante das “ruínas” expostas 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 contemporânea como na pedagogia.

O primeiro grande obstáculo a enfrentar no estudo da imaginação é a má reputação sofrida pelo termo “imagem” após seu emprego abusivo na teoria empirista do conhecimento. Outro, é enfrentar a herança da psicologia de inspiração behaviorista que liquida a imagem em seu esforço teórico de mantê-la como entidade mental, privada, inobservável. Do mesmo, o zelo da filosofia popular da criatividade contribui para o descrédito da imaginação não apenas entre filósofos. Merleau-Ponty (2004, p.18), constata que a palavra imagem “é mal-afamada porque se julgou irrefletidamente que um desenho fosse um decalque, uma cópia, uma segunda coisa, e a imagem mental um desenho desse gênero em nosso bricabraque privado”. Bachelard (1990b, p.28) destaca que, na psicologia clássica¹⁴⁷, não há poder psíquico mais confusamente definido 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.

¹⁴⁷ Bachelard (1989a, p.17) constata que a psicologia clássica além de não estudar a imagem poética, quando o faz a confunde com a simples metáfora: “a palavra imagem é um ponto de equívocos nas obras dos psicólogos: vêem-se imagens, reproduzem-se imagens, guardam-se imagens na memória. A imagem é tudo, salvo um produto direto da imaginação”.

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 a fenomenologia de Bachelard, Merleau-Ponty e Ricoeur permite a ultrapassagem da clássica clivagem entre sujeito e objeto ao permitir contornar 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. É na dimensão poética da arte 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. As realizações da arte¹⁴⁸, permitem a comunhão entre corpo e mundo porque a conduta poética é instauradora: é ato no mundo e não discurso sobre o mundo.

A conduta poética, na sua especificidade operativa de projetar e desencadear ações, torna-se fonte insubstituível de *fazer* o estado poético¹⁴⁹ emergir

¹⁴⁸ Para Merleau-Ponty (1991, p.81), o insubstituível na obra de arte, “o que a torna muito mais do que um meio de prazer (...) é ela conter, mais do que idéias, *matrizes de idéias*, é nos fornecer emblemas cujo sentido nunca terminamos de desenvolver, é, justamente porque se instala e nos instala num mundo cuja chave não temos, ensinar-nos a ver e finalmente fazer-nos pensar como nenhuma obra analítica consegue fazê-lo, porque a análise encontra no objeto apenas o que nele pusemos. (...) uma linguagem conquistadora, que nos introduza em perspectivas alheias, em vez de nos confirmar nas nossas”.

¹⁴⁹ Para Octávio Paz (1982, p. 16-17), “há poesia sem poemas; paisagem, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesias sem poemas. Pois bem, quando a poesia acontece como uma condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, estamos diante do poético. Quando – passivo ou ativo, acordado ou sonâmbulo – o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de algo radicalmente distinto: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. (...) O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem”.

em diferentes linguagens¹⁵⁰: poesia, pintura, escultura, dança, desenho, cinema, música. O ato poético, enquanto acontecimento no mundo, expõe e explicita o vínculo entre corpo e realização: um corpo que se arremessa às provocações da materialidade¹⁵¹. 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.

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. Nos apresenta a experiência ao inaugurar diferentes modos de presença. Para Octávio Paz (1996, p. 47), o sentido da imagem é a própria imagem:

a imagem explica-se a si mesma. Nada, exceto ela, pode dizer o que quer dizer. Sentido e imagem são a mesma coisa. (...) Goya não nos descreve os horrores da guerra: oferece-nos simplesmente a imagem da guerra. Os comentários, as referências e as explicações ficam sobrando. O poeta não quer dizer: diz.

¹⁵⁰ Para Octávio Paz (1982, p.21-24), o irrepitível e único da experiência poética (ritmo, imagem, significação) é aplicável a todas as produções artísticas pois há nelas “um elemento criador que as faz girar no mesmo universo.(...) A diversidade das artes não impede sua unidade. Ao contrário, destaca-a. (...) Não há cores nem sons em si, desprovidos de significação: tocados pela mão do homem, mudam de natureza e penetram no mundo das obras. E todas as obras desembocam na significação; aquilo que o homem toca se tingem de intencionalidade: é um ir em direção a ... O mundo do homem é o mundo do sentido. Toleram a ambigüidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido. O próprio silêncio está povoado de signos. (...) As diferenças (...) são profundas; não tanto, porém, que nos façam esquecer que todas são, essencialmente, linguagens”.

¹⁵¹ 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. Se o pedreiro trabalha com pedras, o filósofo lida com pensamentos, o matemático com conceitos, o músico com sons e formas de tempo, o psicólogo com estados afetivos.

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 do 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 às coisas, ou seja, quando temos algo a fazer¹⁵². A fenomenologia bachelardiana convida à desintelectualizar a experiência de estar no mundo para explorar e penetrar suas profundezas em direção à aventura que conduz à desobjetivá-lo a partir do agir transformativo sobre as resistências de si e das coisas.

Bachelard (1991a, 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

¹⁵² Em Bachelard (1991a, p.16-17), o mundo resistente nos impulsiona para fora do ser estático: onde começam os mistérios da energia. Somos desde então seres *despertos*. Nesse sentido, a imagem é sempre uma promoção do ser. Imaginação e excitação são ligadas. Pode haver excitação sem imagens mas não há imagens sem excitação. Aqui, o filósofo faz a crítica à psicanálise que, em vez de perseguir o próprio campo da imaginação, vai buscar a interpretação social. Ou seja, sob a imagem busca a realidade e omite a investigação inversa: sobre a realidade buscar a positividade da imagem.

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” (idem, p.2).

Portanto, em Bachelard, a imaginação não é abandono à fantasias irrestritas e incontroláveis, 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 o que realizamos e acreditamos¹⁵³. 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 consciência¹⁵⁴ de falar. Mas, é no devaneio poético¹⁵⁵ que o ato se narra em seu ímpeto de devir humano.

¹⁵³ Para Bachelard (1989, p.20), “é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos, essas imagens carregadas de uma matéria onírica rica e densa que é um alimento inesgotável para a imaginação material”.

¹⁵⁴ Cabe destacar que *consciência*, para Bachelard (1988, p.5), é um ato: “é um ato vivo, um ato pleno. Mesmo que a ação que se segue, que deveria seguir-se, que deveria ter-se seguido permaneça em suspenso, o ato consciencial tem sua plena positividade”.

¹⁵⁵ Em *La poétique de la rêverie* (1960), Bachelard distingue o devaneio do sonho. Enquanto o sonho dorme, o devaneio está acordado – vigilante. Assim, o devaneio, diferentemente do sonho, não se conta. Para comunicá-lo é preciso escrevê-lo (desenhá-lo, pintá-lo, cantá-lo): “escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. Tocamos aqui no domínio do *amor escrito*. Essa moda está acabando. Mas o benefício permanece” (1988, p.7-8).

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 Bachelard¹⁵⁶ 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*. Nas palavras de 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 alcance 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).

¹⁵⁶ Diz Bachelard (1988, p. 175) sobre a relação entre o devaneio operante e a pintura: “para tratar esse problema de um cosmos valorizado por uma unidade de beleza, quão favorável seria a meditação da obra dos pintores! Mas, como acreditamos que cada arte reclama uma fenomenologia específica, preferimos apresentar nossas observações servindo-nos dos documentos literários, os únicos à nossa disposição. (...) Há devaneios poéticos nos quais o olhar se converteu em atividade. O pintor (...) sabe ‘construir o seu olhar’, tal como o cantor, num longo exercício, sabe construir a sua voz”.

Merleau-Ponty, ao afirmar que o corpo realiza uma reflexão¹⁵⁷ 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 esse 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 sentir¹⁵⁸ permite compreender.

Do encontro entre Bachelard e Merleau-Ponty surge a provocação da relação entre imaginação material e corpo operante: afinal que *fazer* é este – o pictórico – que exige o devaneio da mão e da cor (corpo e mundo) para realizar a experiência de ser a própria experiência ou, nas palavras de Bachelard (1988, p.13), de “dar ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu”? Tanto um como outro, 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) vai afirmar 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 possível 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.

¹⁵⁷ Conforme Chauí (2002, p.143), pela primeira vez, na história da filosofia, a consciência perde a soberania: “o corpo reflexionante, impossível nas filosofias empiristas e impensável nas filosofias da consciência, traz, porém, uma novidade radical porque transforma a própria idéia de reflexão. Ensina que esta é inacabamento, iminência, duplicação interminável, concordância sem coincidência”.

¹⁵⁸ Em Merleau-Ponty (2004, p.18), não há “o” interior nem “o” exterior: o que não é nós e o que somos é o *sensível*. O sensível que se sente, o ver que se vê, a carne do mundo que faz compreender o próprio corpo (1999a, p.226-227), permite abarcar a “duplicidade do sentir” como o interior do exterior e o exterior do interior. Por isso, a “quase-presença” da imaginação enquanto pensamento de ver que nunca se completa pois sempre “pela metade” (1999a, p.39), sempre na iminência de fazer-se ou tornar-se em sua abertura para o mundo.

De qualquer modo, tanto Merleau-Ponty quanto Ricoeur reafirmam – cada um a seu modo – aquilo que Bachelard (1989a, p.2) já havia anunciado: a imaginação é sempre *em ato* enquanto “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 – nos faz “criar aquilo que vemos” e, portanto, a imagem vai ao real e não parte dele. Significa que são 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* bachelardiana¹⁵⁹ 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 à decifrá-las em outra linguagem¹⁶⁰.

A maioria das contribuições que vêm redimensionando o campo de estudo das imagens têm resultado de *misturas e/ou interlocuções*¹⁶¹ pois é muito difícil deter-se em apenas uma ou outra teoria 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

¹⁵⁹ Para afirmar que a imagem poética foge à causalidade pois “não é o eco de um passado”, Bachelard (1989a, p.2) encontra na *repercussão* – o termo *retentissement* estudado por Minkowski (1999) – o caráter fenomenológico da imagem poética “como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade” (idem) já que a *repercussão* de uma única imagem poética desperta na alma do leitor o sentido da transsubjetividade da imagem. Assim, “o poeta não me confere o passado de sua imagem, e no entanto ela se enraíza imediatamente em mim” (idem). A comunicabilidade de uma imagem singular chama o ser na imaginação, ou seja, a imagem torna-se um ser novo da sua linguagem: “por sua novidade, uma imagem poética põe em ação toda a atividade lingüística. A imagem poética transporta-nos à origem do ser falante” (idem, p.7). A imagem é, ao mesmo tempo, “um devir de expressão e um devir do nosso ser” (idem, p.8).

¹⁶⁰ Em Ricoeur (1986, p.244), a *repercussão* (*retentissement*) enquanto efeito de reverberação ou de eco que Bachelard (1989a, p.2-8) aponta como dinâmica própria da imagem poética, não é um fenômeno secundário: “si, d’un côté, il paraît affaiblir et disperser le sens dans la rêverie flottante, d’un autre côté, l’image introduit dans tout le processus une note suspensive, un effet de neutralisation, bref, un moment négatif, grâce auquel le procès entier est placé dans la dimension de l’irréel. Le rôle ultime de l’image n’est pas seulement de diffuser le sens dans les divers champs sensoriels, mais de suspendre la signification dans l’atmosphère neutralisée, dans l’élément de la fiction”.

¹⁶¹ Conforme Wunenburger (2001, p.61): “la majeure partie des contributions les plus significatives à l’étude des images résulte généralement d’un entrecroisement de ces outils ou styles. Les auteurs les plus précieux et les plus novateurs pour l’intelligence des images ont croisé, avec une grande liberté et selon des proportions variables, les résultats du transcendantalisme, les fins de l’herméneutique symbolisante ou les méthodes de la phénoménologie”.

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 dinamiza-se dizendo *não* a pensamentos anteriores. Com ele, é impossível deter ou estancar interrogações em um lugar teórico, num único modo de *atacar* um problema.

Em *A poética do espaço* (1957), Bachelard abandona o método psicanalítico das obras anteriores dedicadas ao fogo, à água, ao ar e à terra, e converte de modo singular o método fenomenológico como único método capaz de romper com os hábitos objetivos da razão pois exige a *participação* da imaginação criante. A fenomenologia bachelardiana tem um sentido próprio: aquela que permite capturar a imagem na sua atualidade¹⁶², nada tendo a ver com o método husserliano e nem com sua terminologia. Sua concepção de método fenomenológico supõe a *compreensão empática* entre o poeta que cria e aquele que experimenta/frui a poesia, mostrando não ser possível falar de diferença entre criar e experimentar a imagem poética. Portanto, para participar da criação não é necessário ser criador, é suficiente participar da sua intenção pois, em Bachelard (1988, p.5), “a consciência imaginante cria e vive a imagem poética”. A fenomenologia da imagem exige a participação da imaginação criante.

O método fenomenológico de Bachelard admite a impossibilidade de descrição objetiva¹⁶³ das imagens mas o acolhe como único capaz de restituir o sentido da transubjetividade da imagem enquanto um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição. A descrição que incorpora a admiração como um dado importante não é submissão à objetividade. Na perspectiva bachelardiana, só a imaginação criadora pode perceber, porque só ela pode ir além do visível e ultrapassar a realidade, indo ao fundo das coisas.

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. 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”. Nesta perspectiva, a imaginação

¹⁶² Através da repercussão (eco ou reverberação) produtora de imagens ou devaneios.

¹⁶³ Para Bachelard (1988, p.52), “é um contra-senso pretender estudar objetivamente a imaginação, porque só recebemos verdadeiramente a imagem quando a admiramos”.

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 poética da imagem

*É preciso andar na margem (...)
onde a razão gosta de estar em perigo.*
Gaston Bachelard

Para Bachelard (2004, p.174), “nosso pensamento se educa” a partir de uma inteligência agressora e transformadora pois “tarde o temprano, debe herir. La inteligencia es un factor de sorpresa, de estratagema” (BACHELARD, 1997, p.133). Essa dinâmica do pensamento, que atua *contra* a realidade para romper com a passividade das idéias e a tenacidade das imagens¹⁶⁴, onde “la agresión es imprevisible tanto para el atacante como para el atacado” (idem), permite compreender a emergência da imaginação como tema inadiável de seu pensamento já que atravessa ou impregna a problemática científica e poética. É a partir desse dinamismo ou dessa luta dinâmica dos contrários que Bachelard sonha e pensa tanto a concretização do abstrato como a desrealização do real.

Com Bachelard podemos abarcar a pretensão de uma tradição filosófica que coloca “o conhecimento” fora do pensamento encarnado, contribuindo para desestabilizar a crença no postulado cartesiano da captação imediata do objeto através de “idéias claras e distintas” para afirmar que o conhecimento só pode acontecer por aproximações pois não está longe de mim, apartado de minhas retificações¹⁶⁵, de meus encontros com as coisas do mundo.

¹⁶⁴ Em *Fragmentos de uma poética do fogo*, publicação póstuma de seus últimos escritos, Bachelard (1990b, p.29) afirma que “não imaginamos as idéias. E, mais do que isso, quando trabalhamos num campo de idéias é preciso afastar as imagens. Inventar na ordem das idéias e imaginar imagens são proezas psicológicas muito diferentes”.

¹⁶⁵ Para Bachelard (1990b,p.29), “não se inventam idéias sem retificar um passado. De retificação em retificação pode-se esperar resgatar uma idéia verdadeira. Não há verdade primeira, há somente erros primeiros. A idéia científica tem um longo passado de erros. A imaginação poética não tem passado. Ela derroga toda preparação. A imaginação poética é, verdadeiramente, um instante da palavra (...)”. Em 1928 Bachelard (2004,p.300) já afirmava o porte retificador de uma idéia: “nada há de mais claro e cativante que essa junção do antigo com o novo. A retificação é uma realidade, ou melhor, é a verdadeira realidade epistemológica, já que é o pensamento em ato, em sua dinâmica profunda. Não se explica o pensamento por meio de uma listagem de suas aquisições: uma força o percorre, e é ela que devemos conhecer”.

Para Bachelard, o saber científico constrói seu objeto ao longo (durante) do ato de conhecer e, portanto, a razão tem uma história cuja trajetória é fundamentalmente descontínua e plena de obstáculos. Bachelard insiste nessa afirmação em várias obras e a desenvolve particularmente em *A formação do espírito científico* (1938) onde considera que a pedagogia do espírito científico ganharia em explicitar as seduções das imagens que falseiam as induções. Aqui, o que designa como *obstáculo epistemológico* é a resistência mesma do pensamento em sua inércia imposta ao pensamento: “é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem” (1996, p.17). Portanto, os pensamentos são agressivos e polêmicos porque só se conhece contra um conhecimento anterior, ou seja, o destruindo para ultrapassar o obstáculo atual e alcançar outros.

Contra verdades evidentes (empirismo e positivismo) e princípios gerais (kantismo clássico), o *não*¹⁶⁶ é a multiplicação das diferenças, cujo papel é o de impedir a imobilização de um pensamento que sempre busca o abrigo da unidade e da identidade. O *não* aparece como conciliação porque a filosofia é aberta no sentido do devir de um pensamento e não de uma filosofia abstrata imobilizada nos extremos estáticos do empirismo ou do racionalismo. Essa “dialética dinâmica”, sempre em movimento, implica considerar que para aprender é preciso “desaprender” como estratégia de devolver à razão sua “função turbulenta e agressiva”. No pensamento bachelardiano, toda agressão é uma atuação sobre o futuro: é recomeçar sempre outra vez porque para existir, é necessário um pensamento ativo, fecundo, onde existir é mudar, é tornar-se. Para Bachelard, a criação – a utilização plena dos sentidos, das emoções, da inteligência – é um valor existencial no qual o racionalismo “fechado” cede para o “aberto” e o plural, aquele que permite uma transitividade entre o pensamento e a experiência.

Tal noção de *imaginação dinâmica*, essencialmente aberta e variacional, permite o cruzamento entre dois universos contrários mas complementares: epistemologia e poética. Uma vez que não pode prescindir das imagens, trata de acolher a imaginação poética e a ciência enquanto duas “práticas” diferentes que se definem, por isso mesmo, na medida em que “diferem” entre si. Em sua

¹⁶⁶ Remeto à *Filosofia do não* (BACHELARD, 1940). No Brasil, publicada em *Os pensadores*.

convicção de que a razão é dinâmica e aberta, descontínua em seu movimento de constante retificações¹⁶⁷, de si mesma, de seus métodos e seus próprios princípios, considera que cabe à filosofia relacionar poesia e ciência em sua *coexistência de contrários bem feitos* que se unem pela *diferença*, acolhendo sua complementaridade¹⁶⁸.

Em sua primeira obra dedicada à imaginação, *A psicanálise do fogo* (1938), afirma que “longe de maravilhar-se, o pensamento objetivo deve ironizar” (1994a, p.2). Para Bachelard, se pretendemos alcançar uma atitude objetiva torna-se necessária essa *vigilância malévola*. Assim, enquanto epistemólogo recusava com veemência e frieza o perverso papel das imagens no raciocínio e na experimentação científica e, enquanto filósofo sonhador, as imagens poéticas são fontes insubstituíveis da saúde do ser. Esse movimento de negar as imagens e as metáforas na formação do espírito científico o faz recuperar a imaginação como produtora de imagens em seu poder de “*deformar as imagens fornecidas pela percepção*”, libertando-nos das imagens primeiras: “se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens não há imaginação, não há *ação imaginante*” (BACHELARD, 1990, p.1). É a permissão para abordar a relação entre pensamento lógico e imagético e, portanto, abarcar o caráter contraditório e ambivalente da imaginação em seu poder inaugural de plasmar realidades que evidenciam outros modos de pensar. As imagens poéticas tornam-se obstáculo ao conhecimento objetivo da ciência justamente pela riqueza em suscitar ao pensamento modos ambivalentes de saber ou abordar o mundo.

¹⁶⁷ Convém destacar que para Bachelard (2004, p.19), a retificação incessante do pensamento diante do real não é “um simples retorno a uma experiência malograda que pode ser corrigida por uma atenção mais forte e mais competente, mas sim o princípio fundamental que sustenta e dirige o conhecimento e o instiga sem cessar a novas conquistas”. Nesse sentido, adota como postulado epistemológico “o caráter sempre inacabado do conhecimento”, onde o real torna-se esta “resistência ao conhecimento”, para afirmar o conhecimento científico como movimento de criação contínua: “o antigo explica o novo e o assimila; e, vice-versa, o novo reforça o antigo e o reorganiza” (2004, p.17-19).

¹⁶⁸ Esse antagonismo entre racionalidade e imaginário é contestado por alguns autores, particularmente por Gilbert Durand (em seu livro *Estruturas Antropológicas do Imaginário*), como uma continuidade à concepção tradicional de que a linguagem demonstrativa, racional, tem que manter-se livre de metáforas, pois as palavras que apresentam vários sentidos revelam-se inexatas.

Ao admitir enfoques opostos como complementos necessários, Bachelard (1990a, p.21) capta a diferença entre as dialéticas¹⁶⁹ da razão e as dialéticas da imaginação em seus poderes realizantes, isto é, de serem ambas produtoras de realidades por saírem “da contemplação do *mesmo* para buscar o *outro*, para dialetizar a experiência” (1996, p.21). Na ciência, dialetizar é conciliar aparências contrárias: “precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulos” (idem). Na imaginação¹⁷⁰, a conciliação não vem após mas antes: a totalidade poética faz da imagem que quer apreender todo o real dividir-se entre o profundo e o aparente, encontrando “mais realidade naquilo que se oculta do que naquilo que se mostra” (1990a, p.21). As imagens seguem caminho inverso ao do processo de conceitualização, não se deixam classificar e nem se dividem em gêneros que se excluem. Enquanto o conceito reúne formas prudentemente próximas na sua função em um sistema de relações inter-conceituais, a imaginação transpõe extraordinárias diferenças: “unindo a pedra preciosa à estrela, ela prepara ‘as correspondências’ daquilo que tocamos e daquilo que vemos” (1991a, p.230), para criar uma visão, inventar aquilo que vemos.

Cabe observar que em Bachelard a noção de imaginação desde o início de suas obras aparece vinculada à poética pois interessa à sua epistemologia negar a noção da imagem-reflexo do real para afirmar a imaginação como “produtora” ou criadora, afastando-a das determinações da psicologia como cópia ou resíduo visual perceptivo. O que Bachelard não aceita é a concepção clássica da imagem emergir de comparações e associações, ou seja, cópia do real percebido. Para ele a imagem advém de correspondências, aproximações de

¹⁶⁹ “Dialética”, “dialetização”, “dialetizar”, são expressões freqüentes na obra de Bachelard por condensarem, para ele, as funções mais elevadas do pensamento: “um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir” (1996, p.21). Nesse sentido, quem é movido pelo espírito científico deseja saber para melhor questionar. Essa dialética, segundo Felício (1994, p.8), não é a de Platão (divisão) nem a de Hegel (contradição) mas a da *diferença dos contrários*.

¹⁷⁰ Cabe destacar que Bachelard, após *O racionalismo aplicado* (1949), não desenvolve mais as diferenças entre epistemologia e poesia em termos de dialetização, passando a distinguir as noções de dialética apenas para o domínio dos conceitos e de ambivalência para as imagens em seu duplo movimento de extroversão e introversão: “cada imagem, seja qual for a parte em que estiver o estudo, deverá receber todos os seus valores. As imagens mais belas são amiúde focos de ambivalência” (1991a, p.7-8).

realidades separadas, e quanto mais essas realidades aproximadas forem distantes do sentido habitual, mais intenso seu poder de realidade poética. É a partir da noção de imagem como encontro, “ligação” ou encadeamento de imagens, e não de idéias, que passa a conceber a imaginação como produtora e não reprodutora. A tradição psicológica afirma que começamos pelo ver, depois nos lembramos daquilo que vimos para, enfim, imaginarmos. Bachelard ousa inverter o clássico enunciado, e assim “atacar” o postulado da ocularidade ocidental, ao afirmar que imaginamos primeiro, percebemos em seguida e nos lembramos quando a ocasião se apresenta, isto é, quando a circunstância acontece.

A partir da dinâmica formativa da imaginação e da razão, Bachelard constitui um pensamento onde a atitude é abertura e transformação e o caminho é contestação e ruptura. Sua filosofia não é nem do inconsciente nem do conceito: é a dinâmica da formação que assegura seu saber e consolida seu ser. Por isso, não se considera um filósofo das ciências nem da imaginação, mas um estudioso na escola dos sábios (cientistas) e dos poetas: formar imagens ou conceitos é simultaneamente formar a si mesmo. Formar-se, para Bachelard, é trabalhar esboços de pensamento: os rascunhos de leitura como rascunhos de problematizações. Formar alguém é instaurar um ateliê de trabalho onde a imagem e o conceito possam se trabalhar, se purificar, se alargar. Aprender é o esforço do trabalho sobre si. A formação, em particular a formação profissional dos que ensinam para crianças e adolescentes, necessariamente deve perseguir o rigor do esforço de existir amplificando-se: ensinar é resistir e não adaptar-se à sociedade.

Nessa concepção de formação como ruptura sobre si, o tempo é o que recomeça sempre, porque é *irrupção*. Na perspectiva bachelardiana, a realidade temporal é a do instante realizador¹⁷¹ e, portanto, é trágica pois só pode renascer na condição de morrer. A questão temporal, em Bachelard (1994, p.44), é dar conta dos atos que *começam*, ou seja, da tensão de um pensamento que engendra um ato: “para o comportamento temporal o que

¹⁷¹ Em *La intuición del instante* (2000, p.49). Em *A dialética da duração* (1994, p.37), contrapõe a duração vazia ao instante realizador: “o ser alternativamente perde e ganha no tempo; a consciência [que em Bachelard é ato] se realiza nele ou nele se dissolve. É impossível, portanto, vivenciar o tempo totalmente no presente (...) não se pode reviver o passado sem o encadear a um tema afetivo necessariamente presente”.

importa é começar o gesto – ou melhor, permitir-lhe que comece. Toda ação é nossa graças a esse consentimento” (1994, p.24).

A noção de consentimento¹⁷² para agir permite afirmar que, embora diverso, sábio ou poeta, o humano não é dado, “se torna”. Seja na ciência, seja no poético, há necessidade de conversão¹⁷³. Conhecer é aventurar-se no abrupto das resistências do mundo, que atrai nossa agressão, para produzir novos fenômenos (invenção)¹⁷⁴ e estabelecer outro pensar através da negação dos saberes anteriores e da retificação subjetiva. Nesse sentido, a pedagogia é formação do ser demiúrgico através da razão e da imaginação que se constrói e se reconstrói inesgotavelmente pela inquietação que desfaz hábitos do conhecimento objetivo. A formação é reforma do espírito: portanto, indissociavelmente trabalho tanto sobre o objeto quanto sobre a subjetividade. Para Bachelard (1996, p.305), trata-se da “alegria suprema de oscilar entre a extroversão e a introversão” para libertar-se das “duas escravidões: a do sujeito e a do objeto”.

A singularidade filosófica de Bachelard está em afirmar que o processo de formação científica ou poética comporta sempre duas faces: uma objetiva na qual se efetua a criação de um mundo e uma subjetiva na qual se opera um trabalho sobre si: “se o objeto me instrui, ele me modifica” (1996, p.305). A obra bachelardiana, voltada tanto para a formação das imagens na leitura poética como para a formação dos conceitos em seu movimento de retificações, tanto para a epistemologia científica como para a imaginação criadora, pode ser abarcada, nas palavras de Fabre (1995, p.21), como um “projeto de abertura integral” em sua visão de invenção científica e novidade poética através da perspectiva da formação: o mistério temporal da formação lenta e contínua.

¹⁷² Consentimento vinculado ao verbo pela dialética do sim e do não: “sem a idéia de interrupção, a vontade de continuar seria impossível. Assim procede o pensamento: um *não* contra um *sim* e sobretudo um *sim* contra um *não*. A própria unidade de um objeto resulta de nossa adesão global; sua diversidade resulta de nossa recusa ou de nossa dispersão”.

¹⁷³ Bachelard (1996, p.23) utiliza o termo *conversão* para sublinhar que não se trata de *adquirir* uma cultura experimental, “mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana”.

¹⁷⁴ Em *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, 1951, aparece o termo invenção, que vem a ser a função da ciência contemporânea que perde seu caráter de reprodutora da realidade e passa a inventar uma nova realidade: “os corpúsculos são do século XX. Nenhuma história imaginária, nenhuma utopia filosófica os pode destacar da época da maturidade das técnicas elétricas em que eles apareceram”. Para Bachelard, a ciência contemporânea só pode ser pensada com seus aparelhos, não com os órgãos dos sentidos. O percebido, assim, pode ser ilusório (apud BARBOSA; BULCÃO, 2004, p.38).

Nesse sentido, “é a formação, e não a forma, que permanece misteriosa” (1989a, p.118).

Difícil abordar a fenomenologia bachelardiana da imagem poética sem considerar a “revolução” de sua epistemologia histórica no pensamento científico da primeira metade do século XX. Ambas, ciência e poesia, têm em Bachelard uma mesma vinculação dinâmica: a retificação do espírito. Nas suas diferenças, a razão e a imaginação, a ciência e a poesia, tem igual acesso ao universo do espírito, que é *irreal*¹⁷⁵ enquanto nega a percepção, mas por isso mesmo é profundamente “super-real”. Se a percepção é fugaz e variável, “a percepção é uma verdadeira alucinação”¹⁷⁶, então não pode ser elemento de conhecimento, pois só se percebe o real que se oferece. Os caminhos da ciência e da poesia, mesmo opostos, não o são menos poderosos em seu poder de *ruptura* e abertura à transformação. Por isso, para Bachelard (2004, p. 251), aprender é modificar percepções pois essas se educam no processo mesmo de retificação das ilusões, das aparências primeiras.

A grande característica da filosofia de Gaston Bachelard, e uma das chaves para compreender o pensamento francês contemporâneo, é justamente ter como princípio a ruptura e a descontinuidade, ou seja, a mobilidade, a descontinuidade, a transformação incessante do pensamento, seja ele racional ou poético. Sua filosofia recusa métodos fixos e inalteráveis, cunhando justamente a noção de *corte* ou *ruptura epistemológica* para afirmar a necessidade e importância de romper com hábitos mentais do passado. Considero, porém, sua maior contribuição estar na coragem de ter relacionado ciência e poesia no período de guerras na Europa – guerras em todos os

¹⁷⁵ Conforme Barbosa e Bulcão (2004, p.37-39), para Bachelard, no novo espírito científico é preciso pensar uma *não-coisa* já que o real da ciência contemporânea não aparece como fenômeno e sim como *noumeno* onde esse é um objeto de pensamento e o fenômeno um objeto da percepção. Com a microfísica a noção de dado perde seu sentido pois os corpúsculos não são nem dados ocultos: é preciso inventá-los e não descobri-los. A ciência contemporânea em sua função de inventar perde seu caráter de reprodutora da realidade e passa a propor realidades. Assim, para Bachelard, a objetividade não pode ser fundada sobre a existência de objetos ou de uma realidade objetiva: ela tem que ser conquistada – e reconquistada – através de racionalizações e técnicas. Nas palavras de Bachelard (1996, p.17), “o real nunca é ‘o que se poderia achar’ mas é sempre o que se deveria ter pensado. O pensamento empírico torna-se claro *depois*, quando o conjunto de argumentos fica estabelecido”. Cada vez mais a ciência é “uma reflexão sobre a reflexão” (1996, p.307).

¹⁷⁶ *Le matérialisme rationnel*. Paris, PUF, 1949, p. 202 (apud BARBOSA; BULCÃO,2004,p.38).

sentidos – rompendo com sua ironia teórica uma barreira acadêmica quase intransponível para a época.

Sua transgressão foi, do interior da filosofia, sair da filosofia ao negar a razão absoluta e contínua e afastar uma *filosofia de filósofos* que desconsidera a diferença ou a distinção entre as práticas científicas, uma filosofia abstrata fundada nas categorias de sujeito-objeto e continuidade-descontinuidade. Para Bachelard, a *razão* é fundamentalmente descontínua retificando-se a si mesma, a seus métodos e a seus próprios princípios, o que a torna dinâmica e inconstante.

A revolução epistemológica bachelardiana foi apontar, contra as convicções que dominavam o pensamento filosófico de sua época, que a ciência não existe fora da prática científica, ou seja, é a ciência produtora de suas próprias normas e do critério de sua existência e não a Filosofia. É a filosofia que deve aprender com a ciência e não a ciência submeter-se aos conceitos formados pelos filósofos para refletir o conhecimento científico. Aqui, a filosofia de Bachelard ousou colocar-se como humilde aprendiz na “escola da ciência”. Ao tomar o conhecimento científico em seu movimento, Bachelard mostra que o interesse do epistemólogo é o processo histórico desse conhecimento e não os problemas ideais postos pelo Filósofo à propósito da “Ciência”: seu fundamento, seu método, sua realidade, seu estatuto em relação às outras formas de conhecimento. Ao afirmar que a epistemologia, enquanto disciplina que toma o conhecimento científico por objeto, deve dar conta da historicidade deste objeto, Bachelard está afirmando que a história das ciências é necessariamente epistemológica. É abertura radical a um outro campo de problemas que vai exigir de Bachelard a re-invenção de conceitos e outro modo de filosofar: polemizando.

Talvez, para nos aproximarmos à complexidade de seu percurso e de suas transgressões como amante tanto da ciência quanto da arte, para melhor adentrarmos nas nuances de sua radical concepção de *imaginação material* tenhamos que antes considerá-lo um *alquimista* do pensamento.

A alquimia do pensamento

A poética de Bachelard retoma e renova muitas das aspirações que remontam ao romantismo, à alquimia e ao hermetismo. Seu interesse de juventude pelo estudo das imagens e das práticas da Alquimia o faz aproximar razão e devaneio, ciência e poesia, conceito e imagem, para pensar a ambivalência objetiva e subjetiva em seu poder de constituir uma pedagogia contra o primado da objetividade da ciência positiva já que “a alquimia não é tanto uma iniciação intelectual e sim uma iniciação moral” (1996, p.63). Para os alquimistas, o ouro, como o mais perfeito dos metais, constituía o análogo – no reino mineral – do estado humano glorioso e, assim, vencer as imperfeições da matéria era também regenerar-se. Afinal, “como vai o alquimista purificar a matéria se não purificar primeiro a própria alma?” (1996, p.62). Para Bachelard, interessa a dupla operação alquímica de por um lado realizar um trabalho manual efetivo e por outro ultrapassar limitações espaciais e temporais. É no esforço transformador de um corpo sobre a matéria¹⁷⁷, onde as intimidades do sujeito e do objeto se fundem, que a imaginação material faz nascer, na alma do trabalhador, um ritmo de introversão e de extroversão¹⁷⁸ capaz de promover a abertura para a superação do ser imediato, um aprofundamento do ser superficial.

Porém, quando se trata de ciência é necessário precaução com essa adesão apaixonada às idéias imediatas, há que observar a valorização do que há no demasiado concreto, intuitivo, pessoal, para colocar entre parênteses o sonhador e deixar sobrevir o pensador pois, contrariamente à crença geral, o

¹⁷⁷ Para Bachelard (1991a, p.24-25), o trabalho sobre a resistência da matéria – ou o *mundo resistente* – nos impede de tornarmo-nos maquinais porque satisfaz uma potência de criação que se multiplica por numerosas metáforas. O trabalho de nossas mãos restitui a nosso corpo, a nossas energias, a nossas expressões, às próprias palavras de nossa linguagem, forças originais. Diante de uma sociedade que, na maior parte das vezes, cria em nós *um caráter oposto ao nosso temperamento*, a psicanálise aparece para compensar os desajustes. Porém, a psicanálise vai se ocupar justamente com as instâncias sociais de caráter por negligenciar o aspecto materialista da vontade humana. Ou seja, por desconsiderar que o trabalho sobre os objetos, as diferentes formas de vontade contra a matéria, é uma espécie de psicanálise natural já que a matéria não nos permite enganarmo-nos sobre nossas próprias forças, não conseguem alcançar os matizes da vontade de poder social. O que a psicanálise esquece, para Bachelard, é que o trabalho cria as imagens de suas forças, anima o trabalhador por meio das imagens materiais. O trabalho põe o trabalhador no centro de um universo e não no centro de uma sociedade.

¹⁷⁸ Em Bachelard (1991a, p.26-27), a introversão e a extroversão não são indicadores de direções ou de tipos psíquicos opostos mas tipos de energia que desenvolvem-se ao se trocarem: o ser que trabalha vive necessariamente a sucessão do esforço e do sucesso imediato.

erro não é fraqueza, mas uma força “selvagem”, um pensamento ingênuo onde as primeiras imagens que o constituem são necessárias. Para Bachelard, o alquimista, o sonhador maravilhado com as imagens da matéria, sempre estará presente sob o cientista e o artista.

A alquimia medieval procurava a pedra filosofal que transformaria os metais em ouro. Porém, sabendo da diferença absoluta que existe entre uma destilação científica e uma destilação alquímica, Bachelard (1988, p.73) nos lembra que o alquimista, quando termina uma destilação, recomeça-a misturando novamente o puro e o impuro (a matéria morta já destilada) para que o “elixir aprenda” a libertar-se de sua terra. Os devaneios do alquimista são devaneios “trabalhados”, querem ser pensamentos e então ele busca verificações materiais. Enquanto o cientista continua, já que na observação científica o objeto está sempre dado à disposição, o alquimista *recomeça* pois a matéria oculta mistérios, não se deixa facilmente verificar, sua profundidade permanece sempre à espera de um ataque à sua resistência.

Assim, se queremos aprender a respeito dos devaneios de pureza que dão ao alquimista a paciência de recomeçar, temos que esquecer referências objetivas à purificações da matéria e compreender que na alquimia “não estamos diante de uma paciência intelectual, mas na própria ação de uma paciência moral que procura as impurezas de uma consciência. O alquimista é um educador da matéria” (1988, p.73). No seu laboratório multiplica experiências inumeráveis em seus devaneios. A língua da alquimia, nos diz Bachelard (1988, p.67), é uma língua do devaneio que exige ser aprendida conforme foi sonhada: na atmosfera apaixonada pelas palavras que abrem-se para quem penetra na intimidade dos mistérios da matéria, para quem segue as imagens materiais em sua profunda atração: “impressionante privilégio dos pensamentos sonhados e dos sonhos pensados!” (1991a, p.193). Portanto, interessa ao *filósofo*¹⁷⁹, o sentido e a profundidade da mentalidade alquímica em sua dupla experiência de ser tanto iluminação espiritual quanto iniciação moral.

Ao interrogar “onde está o ouro? Na matéria ou no coração?”, Bachelard (1996, p.65-66) encontra na experiência subjetiva que acompanha a experiência

¹⁷⁹ Hutin (1974, p.118) nos lembra que os alquimistas se qualificavam de “Filósofos do Fogo” ou “Filósofos pelo Fogo”. Não por acaso, Bachelard inicia sua obra sobre imaginação criadora com a *Psicanálise do fogo* e deixa inacabada sua *Poética do fogo*.

material, a primeira lição mágica: encontrar a objetividade é reencontrar-se a si mesmo no momento íntimo de integração entre paixão e ofício, entre vida sentimental e vida científica. Aqui, o “fruto de um esforço” passa a ter sentido material pleno. Portanto, não é para um uso social longínquo que o sonhador deseja o ouro, é para um uso subjetivo *imediato*: o alquimista pede solenemente ao ouro para “criar vigor”. Estamos longe do juízo utilitarista, dos juízos objetivos, para priorizar juízos de valor. Para sentir a ascensão do espírito é preciso a adesão do coração. Porém, porque tal lição exige lentidão, doçura e esperança, “é preciso merecê-la moralmente para que ela ilumine, depois do espírito, a experiência ” (1996, p.66). Na perspectiva alquímica, não se trata de “provar” mas de “experenciar” pois encontrar a verdade é conciliar a natureza particular com a natureza universal: “a verdade do coração é a verdade do universo” (1996, p. 63) porque o sente dentro de si. O trabalho persistente, as qualidades de abnegação, paciência e método escrupuloso, nunca foram tão intimamente integrados ao ofício quanto na alquimia.

Constatação que contribui para abarcarmos que, na concepção bachelardiana, a imaginação ativa não começa como reação ou como reflexo, não é aleatória nem descomprometida de uma vontade. A imagem não é gratuita nem advém como resposta à uma causa. No pensamento alquímico de Bachelard, a imaginação exige viver um animismo (dramatizar) ao encontrar nas coisas respostas às violências (agressões da inteligência) intencionais, dando ao trabalhador a iniciativa da provocação. A imaginação material e dinâmica nos faz viver uma “adversidade provocada”, um contra que não se contenta com as resistências, com os esforços exigidos, mas que promete a dominação sobre a própria intimidade da matéria. Uma dureza sonhada é uma dureza atacada que permite viver um devaneio da vontade onde o tempo assume uma realidade material (1991a, p.18) e, então, nos realizamos antes como devir do que como ser: conhecemos uma promoção do ser a partir da matéria: ela nos extraí forças que não sabíamos possuir ao tonificar nossa vontade.

Pela alquimia podemos alcançar a valorização de Bachelard (1991a, p.192) ao trabalho manual integrado ao intelectual: “é seguindo o eixo do *devir material* como um ímpeto vital que compreenderemos melhor os princípios diretores do pensamento e da experiência alquímicos” (1991a, p.192). Então,

podemos abarcar o sentido material pleno da expressão “fruto de um esforço”: o privilégio dos pensamentos sonhados e os sonhos pensados os quais produzem uma espécie de linguagem homogênea que persuade através de uma imagem que nos aumenta porque dá o devir do aumento de si. No esforço o ato e sua imagem realizam um mais-que-ser, uma existência dinâmica. Bachelard mostra que o espírito pré-científico – como o espírito poético – obedece à sedução de uma imagem preferida.

O que o alquimista procura não é tanto um germe claro mas a matéria da germinação, a *força germinante*: “ele não pensa seus problemas materiais no reino do ser; pensa-os no reino do devir. Nesse âmbito do devir, sabe que nada pode devir sem germe de devir” (1991a, p.194). O germe é a temporalidade exigida pela materialidade em seu devir produtivo: para o alquimista “a semente é força”.

É na alquimia que Bachelard vai buscar sustentação para suas teses já que esta se desenvolve num “reino de valores” e não dos fatos. Lá encontra o que há de mais imediato na experiência primeira: “nós mesmos, nossas surdas paixões, nossos desejos inconscientes” (1996, p.57), permitindo examinar o “psicologicamente concreto” porque permite estudar de perto as imagens referentes à matéria e assim mostrar suas bases afetivas e seu dinamismo subjetivo: os devaneios da vontade que nos convidam a agir sobre a matéria e que despertam em nós nossa coragem, devolvendo o eco de nossa energia. Enquanto alquimista do pensamento, Bachelard procurava, através da reflexão “sobre um ritmo oscilatório de objetivação e subjetivação” (2002, p. 78), a “pureza” da objetividade na “mistura”¹⁸⁰ dos erros anteriores do sujeito¹⁸¹. Isto é, o *erro* é imprescindível na busca de uma meta:

¹⁸⁰ Observar que o antepositivo *alquim*, do árabe *al-kímia*, “pedra filosofal”, é conexo com o grego *khumeía*, “mistura de vários sucos” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

¹⁸¹ “Se, por um lado, a objetividade tem necessidade de ser reconquistada, por outro, tem necessidade de ser perdida, pois, só assim, podemos apreender sua dificuldade e seu sentido, pois, só assim, conseguimos experimentá-las a partir de planos diversos, dando fundamento a suas correlações. (...) Não há verdade primeira. Mas, apenas, erros primeiros. (...) Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência. A experiência é, mais precisamente, a recordação dos erros retificados” (BACHELARD, 2002, p. 78). Tradução de Marly Bulcão (apud BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 85).

a objetividade será mais clara e mais distinta quando esta aparecer sobre o fundo de erros mais profundos e diversos. É precisamente em função do número e da importância dos erros antecedentes que se mede o critério de distinção, considerado como diferente do critério de clareza. Dito de outra forma, é necessário recolocar a objetividade sobre o feixe de ilusões imediatas. É necessário errar para se alcançar a meta pretendida (2002, p. 78-9)¹⁸².

A objetividade é conquistada por um espírito dinamizado por suas retificações e não dada pela existência de objetos ou de uma realidade objetiva. Neste sentido, a objetivação é processo temporal pois tem que ser constantemente reconquistada por rupturas. A dinâmica da filosofia bachelardiana está justamente no contínuo movimento de “uma refundição do ser, de um acréscimo do ser” (2002, p.82). Um segundo ser que se sente renascer, que se compreende na oscilação do ser e do não ser, multiplicando oportunidades de pensar pois sensibilidade e razão recuperam, juntas, sua fluidez. Um ser em constante luta contra suas aparências, suas superficialidades, sempre no limiar das ilusões (2002, p.84) a perder: sua obra é ela mesma uma reestruturação incessante. Reestruturação que mantém uma fidelidade às imagens, sem negar a tensão entre os devaneios do alquimista e do poeta e aqueles do epistemólogo e do matemático.

O devaneio operante

Após intenso estudo sobre a razão aberta, ativa e turbulenta, Bachelard alcança a imaginação como força poética existencial. O alquimista, muitas vezes para lograr êxito em sua experiência, tem de dar provas de grande austeridade e, herético e pervertido, acaba precisando da ajuda do demônio para saciar suas paixões. Assim, deixando falar seu demônio, abre no seio de sua obra epistemológica um grande parênteses para a imaginação poética, simultaneamente uma filosofia da alma e um anúncio sobre outros modos de pensar. Na conclusão da *Psicanálise do fogo* (1994a, p.161), obra que iniciaria a

¹⁸² Tradução de Marly Bulcão (apud BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 85).

psicanálise do conhecimento objetivo, constata que para além da vontade e do impulso vital, a imaginação nos move, nos produz, nos limita: “psiquicamente, somos criados por nosso devaneio”. Essa capacidade de ultrapassar o percebido é o que torna a imaginação uma dinâmica valorizante.

Esse poder criador do devaneio é constituído pela *função do irreal*¹⁸³, tão necessária à vida do pensamento quanto a função do real pois é ela que impõe o realismo da irrealidade. A imaginação é capaz de nos fazer engendrar aquilo que podemos ver porque nos faz crer¹⁸⁴ no que vê, inventa uma visão: uma *pre-visão*. Só podemos ver bem se sonhamos o que vemos. Por isso, em Bachelard (1988, p.160), o devaneio não é desregrado, livre e solto, não estamos disponíveis para sonhar o que quer que seja. Os devaneios vinculam-se à familiaridade¹⁸⁵ que as coisas sonhadas nos têm,

fazem-se na concordância entre os nossos órgãos oníricos e o nosso coisário. Assim, nosso coisário nos é precioso, oníricamente precioso, pois nos oferece os benefícios dos devaneios ligados. Que prova de ser, reencontrar numa fidelidade de devaneio tanto o seu eu sonhador como o próprio objeto que acolhe o nosso devaneio. São ligações de existências que não poderíamos encontrar na meditação do sonho noturno. O cogito difuso do sonhador de devaneios recebe dos objetos de seu devaneio uma serena confirmação de sua existência.

Essa confirmação anima uma confiança existencial. Graças às sutilezas da “função do irreal”, ingressamos *no mundo da confiança*, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do *devaneio* pois, adverte o filósofo (1989, p.18), a imaginação verá se *pre-ver* visões; terá visões se educar-se com devaneios

¹⁸³ Eis, aqui, um problema de nomeação. Se para Bachelard (1989a, p.100) “imaginar será sempre mais que viver”, ou ainda que a função do irreal impõe realidade à irrealidade (1990, p.6; 1990a, p.70), a distinção entre os termos *real* e *irreal*, em sua obra, tem que ser abarcada a partir de uma nomenclatura datada e situada a partir da hegemonia ou preponderância do pensamento científico do início do século XX. Minha leitura conduz à tentação de abarcar o “irreal” bachelardiano a partir da noção de ficção.

¹⁸⁴ Em Bachelard (1988, p.154), acreditar não implica apenas ter uma certeza, mas reter em si sua modificação: “o devaneio é esse estado simples em que a obra tira de si mesma suas convicções, sem ser atormentada por censuras”.

¹⁸⁵ Bachelard (1999, p.143) cita a avó de Troyen Grosley: “va, va, quand tu seras grand, tu verras qu’il y a bien des choses dans un chosier” para interrogar se “notre chosier” está mesmo cheio ou, antes, atravancado de objetos que não testemunham a nossa intimidade: “não se sonha bem diante de objetos dispersos. O devaneio de objetos é uma fidelidade ao objeto familiar. A fidelidade do sonhador ao seu objeto é a condição do devaneio íntimo. O devaneio alimenta a familiaridade” (1988, p.160).

antes de educar-se com experiências: “compreendemos as figuras por sua transfiguração. A palavra é uma profecia” (1990, p.6). A imaginação assume o dinamismo projetivo sobre o mundo: a imagem vai ao real, penetra, pensa, sonha e vive a matéria, enfim, materializa o imaginário através do devaneio operante, aquele que ordena as forças da produção que tira de si mesma suas convicções para animar as coisas e emprestar-lhes uma existência poética¹⁸⁶. Então, “a matéria se mostra como a imagem realizada de nossos músculos. Parece que a imaginação que vai trabalhar “esfola” o mundo da matéria. (...) Devolvem-nos o vigor imaginário que lhe oferecemos através de nossas imagens dinâmicas” (1991a, p.59). O devaneio trabalhado poeticamente forja um espaço de intimidade que une o sonhador à intimidade das coisas sonhadas, não se detém em fronteiras porque funde o ser ao devir do mundo.

Bachelard (1988, p.139-164) desloca, então, sua atenção do *cogito* do sonhador noturno em direção ao *cogito do devaneio*, aquele que sonha desperto para invadir aquilo que, difuso no mundo, o toca e o faz ampliar linguagens no ato de metamorfosear o sonhador em ser de difusão, renovando e ordenando suas forças. O cogito poético vincula o sonhador ao mundo, não há divisão entre sujeito e objeto, mas acolhimento de um ao outro, tocam-se, *co-penetram-se*. O devaneio poético, porém, é sempre novo diante do que se vincula e, de um devaneio a outro, o objeto já não é mais o mesmo; ele se renova e esse movimento promove uma renovação do sonhador. Para Bachelard (1988, p.152), o cogito do devaneio enuncia-se: “eu sonho o mundo; logo o mundo existe tal como eu o sonho”. O devaneio mobiliza o sonhador e o conduz até às coisas para emprestar seu ser aos ruídos, às cores, aos perfumes. Para Bachelard, esse o sentido pleno do poético. Em suas palavras (1997, p.94),

lo bello nunca puede ser simplemente *reproducido*; requiere que primero sea *producido*. Le toma a la vida, a la materia misma, energías elementales que en principio son *transformadas*, después *transfiguradas*. Ciertas poesias se enlazan con la transformación, otras con la transfiguración. Pero el ser humano siempre debe sufrir una metamorfosis con el poema verdadero. La función principal de la poesia, es la de transformarnos. Es la obra humana que nos transforma con mayor rapidez: basta un poema.

¹⁸⁶ O *cogito do sonhador* dá existência a um pormenor ínfimo do mundo e o objeto torna-se companheiro de devaneio do sonhador: jogam o jogo de existir.

Se a experiência poética da beleza exige realização, transformação e metamorfose, Bachelard (1997, p.95) pode afirmar que “las estéticas, cuando son enseñadas, detienen las fuerzas metamorfoseantes”. É nesse ponto precisamente que explode a oposição do sonho e do devaneio. Logo na primeira obra dedicada à imaginação, *A psicanálise do fogo* (1938), propõe substituir o estudo dos sonhos pelo estudo do devaneio por serem extremamente diferentes “pelo próprio fato de se achar sempre mais ou menos centrado num objeto. O sonho avança linearmente, esquecendo seu caminho à medida que avança. O devaneio opera como estrela. Retorna a seu centro para emitir novos raios” (1994a, p.22). Por isso, um devaneio – diferentemente do sonho – não se pode contar. Podemos apenas escrevê-lo, desenhá-lo, cantá-lo, pintá-lo, com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. O devaneio abre um porvir da linguagem. É o dinamismo criador da imaginação tornando-se linguagem. Aqui, Bachelard nega o vínculo da imaginação com a percepção para afirmá-la como acontecimento de linguagem.

Se no conhecimento científico Bachelard combate o temível *erro*, na imaginação poética enfrenta o não menos implacável “vício da ocularidade” ancorado na crença psicológica da imaginação ser “resultado” da percepção visual das superfícies. Em Bachelard (1989, p.20), o destino do humano é poético e portanto “é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos”. Desde *A água e os sonhos* (1942), a distinção inovadora entre *imaginação formal* e *imaginação material*, que rompe com uma poderosa tradição ocidental do imaginário, fomenta a polêmica quando Bachelard privilegia a segunda para afirmar a supremacia do conhecimento extraído da materialidade pela mão e o corpo sobre o conhecimento extraído pela visão contemplativa: a matéria produz a mão dinâmica e não a mão geométrica das formas. Embora sabendo ser impossível separá-las completamente, Bachelard (1989, p.1) indica duas linhas de desenvolvimento bastante diferentes das forças imaginantes em nós.

Para o filósofo, a imagem poética não é o eco de um passado, não é como o conceito, constitutiva: “é essencialmente variacional” (1989a, p.3). Implica considerarmos que “o objeto pode sucessivamente mudar de sentido e de as-

pecto conforme a chama poética que o atinge, o consome ou o poupa” (1990, p.9). Neste sentido, uma imagem remete a outras imagens não sendo passível de ser explicada pelo conceito. A hermenêutica bachelardiana recusa o intelectualismo austero ao destacar que uma imagem não é uma representação a decompor, a analisar, mas a animar e a transformar em devaneio: só penetra o sentido de um poema o devaneio que o continua porque capaz de ativar *arborescências* de imagens que extraem virtualidades de sentidos permanecidos em potência na palavra.

Inútil resumir a teoria bachelardiana do último período e que se encontra inteiramente exposta nas três Poéticas¹⁸⁷ as quais fazem o balanço da obra extraíndo sua coerência. Basta lembrar que a palavra, para Bachelard, não é signo convencional, mas matéria que convém aprender a habitar quando nos fala de “*la maison du mot*” (1989a,139-155), de seu espaço simultaneamente fechado e aberto. Não segundo qualquer livre fantasia, evaporação, vaporização ou fuga da realidade, mas a partir deste mergulho na matéria que ele nomeia *devaneio*¹⁸⁸. O devaneio sobre as palavras não é livre abandono a uma criação de ordem puramente lingüística assim como não é atualização de fragmentos de uma autobiografia secreta.

Para Burgos (1982, p.25), o devaneio em Bachelard “é inerente à linguagem mesma, inseparável de sua expressão ou de sua enunciação”. O que Burgos afirma é o devaneio não ser alguma percepção ou alguma expressão anterior devolvida através de palavras: é a palavra mesma que o devaneio ajuda a nascer, na qual ele se faz matriz. A criação operada nesse devaneio e por ele, e que dá a falar, ou à escrever, ou à desenhar, pintar, dançar, não permanece puramente formal, pelo contrário ele salienta uma realidade languageira onde o devaneio não explica ou não dá conta de nenhum dado prévio, pelo contrário acrescenta realidade já que, pela palavra, pela pintura, pela dança, algo vai ao real e o atualiza.

¹⁸⁷ *Poétique de l'espace* (1957), *Poétique de la rêverie* (1960) e *Flamme d'une chandelle* (1962).

¹⁸⁸ No conjunto de sua obra, Bachelard distinguiu diversos tipos de devaneio: o devaneio poético, os devaneios materiais, o devaneio dinâmico, o devaneio cósmico, o devaneio operante, os devaneios da vontade, devaneios da infância. Diferentes devaneios que podem combinar-se, acrescentar-se e misturar-se. Bachelard passa seguidamente de um a outro pois todos promovem a abertura – ou estado de alma nascente – para uma feliz adesão ao mundo.

O devaneio emerge intrinsecamente ligado à palavra: esta não somente a traduz mas a constitui como acontecimento de linguagem, portanto, acontecimento do corpo sensível. No devaneio a matéria não é objeto de uma percepção objetiva, mas é “acolhida” e apreendida através da *memória corporal*. O lugar do devaneio bachelardiano não é somente o corpo, mas o corpo como linguagem.

A imagem material diz respeito aos ofícios, “é um dos fatores do trabalho; é o futuro muito próximo, o futuro materialmente prefigurado, de cada uma de nossas ações sobre a matéria” (1991a, p.26). Antes da razão prudente, a dinâmica das mãos: “a imaginação é então cortante ou ligante, separa ou solda. Basta dar a uma criança substâncias bastante variadas para ver apresentarem as potências dialéticas do trabalho manual” (1991a, p.25). Quando vivemos um devaneio da vontade, o tempo assume uma realidade material, torna-se o tempo ativo de um trabalho no esforço do trabalhador e na resistência da matéria trabalhada; tempo que se manifesta como *ritmo* obtido simultaneamente pela eficácia objetiva e sua tonicidade subjetiva (idem, p.18). E, para Bachelard (1994, p. 134), “a infância é fonte de nossos ritmos. É na infância que os ritmos são criadores e formadores”.

Um dos aspectos chaves do pensamento de Bachelard reside em sua afirmação de que, para conservar melhor o poder do devaneio (poético) na infância, convém não infantilizar a razão. Para o filósofo¹⁸⁹, é a abstração que orienta a criação e a invenção, o objeto, o desenho, a pintura, o conceito: “as sínteses me encantam. Me fazem pensar e sonhar ao mesmo tempo. São a totalidade de pensamento e de imagem. Abrem o pensamento pela imagem, estabilizam a imagem pelo pensamento” (1994a, p.81). O conceito bachelardiano de *imaginação material* permite compreender a significação desse *gesto-ato* de narrar através de traços, manchas e massas, para ir até o secreto do mundo. O desinteresse da lucidez racional pelos valores oníricos priva o conhecimento do real dos múltiplos vislumbres que o impelem a despertar do sono da indiferença.

¹⁸⁹ “(...) juntarei a tudo que amo no mundo, ao pensamento abstrato que guia a criação concreta. Tentemos apreender essa junção do abstrato e do concreto, enquanto em processo, essa encarnação do homem inteligente na natureza resistente, essa síntese do não-figurativo e do figurativo” (BACHELARD, 1994a, p. 80-81).

A imaginação prolonga o mundo disperso e difuso em nós através do corpo operante que transforma a matéria, trazendo à tona a valorização da mão artesã, trabalhadora, ativa, capaz de metamorfosear as coisas em outra ordem. A metamorfose, em Bachelard (1997), é meio de concretizar de imediato um ato vigoroso: a conquista de outro movimento, outro tempo, pois as reações metamorfoseantes à ação criadora são violentas. A criação é uma violência. Se o ato vigoroso torna-se um ato de agressão então o tempo deve ser concebido como uma série de instantes decisivos (ou notáveis), sem preocupação pelo tempo que dura a execução pois a decisão cresce ao afirmar-se no realizado. É um trabalho que se pode fechar os olhos para bem ver, diz Bachelard (1989, p.112), porque é ritmado, duramente ritmado, num ritmo que toma o corpo inteiro: “é, portanto, vital”. Esse devaneio, que nasce do trabalho sobre a plasticidade material do mundo, promove uma temporalidade laboriosa porque coloca a “mão na massa”, tem a vontade manual do pensamento projetante que transporta todos os pensamentos, todas as ações, todos os devaneios para as coisas. Podemos, então, surpreender-nos com o entusiasmo das crianças pela experiência das massas?

É o contato dotado de todos os sonhos do tato imaginante que dá vida às qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura por todo o tempo que durar o toque: “é o mesmo que dizer que a substância é dotada do ato de nos tocar. Ela nos toca assim como a tocamos, dura ou suavemente” (1991a, p.20). Assim, a realidade material nos instrui no ato mesmo de manejar matérias muito diversas e bem individualizadas, produzindo em nós tipos individualizados de flexibilidade e de decisão (idem, p. 21).

Para Bachelard, todas as matérias suscitam o trabalho, provocam a capacidade de realização humana ao imporem uma resistência que desafia nossa força ofensiva, sempre inteligentemente conquistadora quando confiamos na energia de nossas mãos. As imagens materiais – as imagens que fazemos da matéria – são eminentemente ativas e nos dinamizam. Nada está dado, tudo se busca. A realidade só pode ser verdadeiramente constituída pelo *fazer* humano. Fazer que, quando inteligentemente ofensivo afronta a resistência e as forças do concreto, num corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, nos fornece a *imagem* de nossa energia e faz da matéria nosso *espelho* energético: “o mundo é

minha provocação. Compreendo o mundo porque o surpreendo com minhas forças incisivas, com minhas forças dirigidas, na exata hierarquia de minhas ofensas” (1989, p. 166). As coisas nos interrogam e exigem a reação de nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o papel ativo do nosso conhecimento do mundo: é jogo de forças, embate entre forças humanas e naturais.

A imaginação material – fonte do dinamismo imaginário – passa a designar a própria imaginação na medida em que a imaginação é geradora, não apenas de formas, mas de valores e qualidades que apelam para a sensibilidade. Sensibilidade que diz respeito ao nosso poder de escuta ao sermos olhados, pensados e imaginados pelo mundo: nós e o mundo estamos em comunhão de perigos. O modo como nos colocamos em “escuta” – em ressonância¹⁹⁰ – ao eco (repercussão) das coisas em nós: como as lembramos, as pensamos e as sonhamos formam um único tecido. Tudo é indício antes de ser fenômeno, tentam-nos na pré-audição: “escuta bem, contudo. Não as minhas palavras, mas o tumulto que se eleva em teu corpo quando me escutas” (1989a, p.186). Ao poder poético do mundo de deslocar-me de mim na escuta de minha imaginação para que aprenda a transformar este instante em devaneio e linguagens.

¹⁹⁰ Ricoeur (1986,p.242) destaca que compreender o procedimento da repercussão supõe primeiro admitir que este procede de coisas ditas e não de coisas vistas. Em Bachelard (1989a, p.7), “na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. (...) A exuberância e a profundidade de um poema são sempre fenômenos do par ressonância-repercussão (...) um que leva às exuberâncias do espírito, outro que conduz às profundezas da alma”.

merleau-ponty

a poética do corpo

*Ce que j'essaie de vous traduire
est plus mystérieux, s'enchevêtre
aux racines mêmes de l'être,
à la source impalpable des sensations.*
J.Gasquet

A contribuição de Merleau-Ponty para o estudo da imagem e da imaginação é sua ousada decisão filosófica de enfrentar o enigma do sensível. Enfrentamento que, se não vem desalojar o “logocentrismo ocidental”, vem reabilitar o *corpo* ao romper com a tradição metafísica que lhe deu simultaneamente a função de suporte da consciência e estatuto de objeto de ciência. Este ensaio destaca um aspecto especialmente digno de atenção para o estudo da relação entre imaginação criadora e infância: a dimensão reflexiva que seus últimos escritos¹⁹¹ outorgam ao corpo e à visão, ou seja, ao sentido do corpo em movimento. A questão, aqui, é realçar a experiência de aderência entre o *ver* e o *imaginar* a partir do vínculo entre nosso substrato corpóreo e o

¹⁹¹ Em *O visível e o invisível*, obra que deixou inacabada, Merleau-Ponty submete a perspectiva adotada nas primeiras obras – *A estrutura do comportamento* e *Fenomenologia da percepção* – a uma crítica radical (1999a, p.155). Entre a *Fenomenologia da percepção* e *O visível e o invisível* – assim como entre *A dúvida de Cézanne* e *O olho e o espírito* – a noção de *corpo* e *experiência* se altera e surge outra filosofia que ele mesmo explicita: “trata-se de reconsiderar as noções solidárias de ativo e passivo, de tal maneira que não nos coloquem mais diante da antinomia de uma filosofia que explica o ser e a verdade mas que não explica o mundo, e de uma filosofia que explica o mundo mas nos desenraíza do ser e da verdade” (1999a, p. 51). Outra filosofia que chegará, conforme Chauí (1999, p.246), ao sensível como universal e à experiência como poder ontológico último. Passagem que tem nos cursos dados por Merleau-Ponty, a partir de 1949 sobre Psicologia da Criança e Pedagogia, o elo de desdobramento pois ali aprofunda as questões da relação entre corpo e mundo a partir da anterioridade a qualquer “representação do mundo” dada pela característica do pensamento infantil ser de aderência ao mundo (1990,v.1,p.238). Para Bornheim (2001, p.120), tal situação não justifica uma interpretação “psicológica” da filosofia de Merleau-Ponty pois “em definitivo, não se trata de emprestar estatuto ontológico à infância, mas de entender que o ‘verdadeiro Transcendental’ é o mundo. Se a psicologia da criança oferece perspectivas de algum modo exemplares é porque ela nos mostra a constituição de um mundo anterior ao ‘pensamento objetivo’, e que justamente por ser anterior permite esclarecer o processo de objetivação”. O problema do filósofo, ainda para Bornheim (2001,p.121), é “encontrar um fundamento anterior e possibilitador da dicotomia sujeito-objeto, uma conaturalidade que permita compreender o quanto o mundo nos é constitutivo”.

mundo para, com ele, sublinhar a existência de um “pensamento” latente no próprio corpo que escapa ao crivo do pensar “consciente”. A aderência entre aquele que vê com o que vê lhe é apontada tanto pela *experiência infantil* que denuncia a presença de um pensamento anterior ao pensamento reflexivo (1999a, p.23) quanto pela experiência da *pintura* que permite alcançar o *estranho entrecruzamento* (senciente-sensível) entre corpo e mundo.

O importante a destacar, aqui, é a emergência da imagem como “o dentro do fora e o fora do dentro, que a duplicidade do sentir torna possível” (2004, p.18) pois, corpo e visão imbricados mostram que o visível repousa em sua abertura a outras visões: o *não-visível* da dimensão da profundidade que “nasce sob meu olhar porque ele procura ver *alguma coisa*” (1999, p.354). Em Merleau-Ponty a profundidade não se reduz a uma coordenada espacial, não é invólucro exterior a mensurar e objetivar, mas o paradigma mesmo em que se constitui o espaço em geral, sua dimensionalidade fundamental.

Porque a visão se realiza num corpo situado num lugar do mundo, a profundidade se dá como “distância vivida”: o espaço é distante, o espaço é *profundo*, porque estou nele, faço parte dele e, só por isso, posso deslocar meu olhar num *fundo* de sentido. Se o visível é “a superfície de uma profundidade inesgotável” (1999a, p.133;139;203), sua recriação não se esgota no sensorio – a vista ou o olho – mas exige a não-visibilidade da profundidade, enquanto dimensão por excelência *do oculto* e do *simultâneo* (1999a, p.203). A não-visibilidade é a profundidade do visível, o que prepara a visão para fazer ver o que vê e pelo qual o mundo torna-se visível. A visão merleau-pontiana não “capta” imagens objetivas em suas relações regulares, “indefornáveis”, mas estabelece relações entre o visto e o não visto para nos ensinar que por ela

tocamos o sol, as estrelas, estamos ao mesmo tempo em toda parte, tão perto dos lugares distantes quanto das coisas próximas, e que mesmo nosso poder de imaginarmos-nos alhures, de visarmos livremente, onde quer que estejam, seres reais, esse poder recorre ainda à visão, reemprega meios que obtemos dela. Somente ela nos ensina que seres diferentes, ‘exteriores’, alheios um ao outro, existem no entanto absolutamente *juntos* – em ‘simultaneidade’ – mistério que os psicólogos manejam como uma criança maneja explosivos (MERLEAU-PONTY, 2004, p.43).

A visão – o *ver* e o *imaginar* – que Merleau-Ponty (2004, p.33) reivindica em sua filosofia é a *visão* do pintor que “retoma seu poder fundamental de manifestar, de mostrar mais do que a si mesma”. Portanto, não é aquela da representação visual ou mental¹⁹² – um duplo enfraquecido, um *trompe-l’oeil*, um outra coisa – mas a que traz nela *seu* imaginário para tornar visível a voz e o silêncio do espaço e da luz que aí estão. Um visível na segunda potência suscitado por um traçado, pensamento formado e não atributo das coisas. É porque a visão do pintor não é estranha ao mundo que olha, é preciso que seja redobrada por *outra visão* capaz de acrescentar ao que vê aquilo que as coisas vêm dele: o pintor não pode “possuir o visível a não ser que seja por ele possuído, que seja *dele*” (1999a, p.131). A visão, em *O olho e o espírito* e em *O visível e o invisível*, é a da metamorfose das próprias coisas na sua visão: “um pensamento que decifra estritamente os signos dados no corpo” (2004, p.26). A imaginação em Merleau-Ponty é imagem encarnada que encarna o mundo, *fenda* no corpo em sua abertura mundana onde “as coisas passam por dentro de nós, assim como nós por dentro das coisas” (1999a, p.121). O mundo vem imaginar-se nas mãos do pintor no instante em que sua visão se torna gesto. O mundo quer se ver na mão do pintor. Porque o mundo não é o que *eu penso* mas o que *eu vivo*, não está dado mas torna-se, entre o ato de olhar e o ato de ser olhado

há uma experiência da coisa visível como preexistindo à minha visão, mas não é fusão, coincidência: já que meus olhos que vêem, minhas mãos que tocam também podem ser vistos e tocados, já que, em conseqüência, neste sentido, eles vêem e tocam o visível, o tangível, pelo interior, já que nossa carne atapeta e até mesmo envolve todas as coisas visíveis e tangíveis porque está envolvida, o mundo e eu somos um do outro. (1999a, p.121)

A filosofia da visão em Merleau-Ponty é aquela que investe a experiência de uma reabilitação ontológica do corpo sensível. Porque sinto o mundo e o outro: “tudo repousa na riqueza insuperável, na milagrosa multiplicidade do

¹⁹² Em uma de suas últimas notas de trabalho, Merleau-Ponty (1999a,p.245) escreve: “dizer que o corpo é vidente não é, curiosamente, senão dizer que é visível. Quando procuro saber o que quero dizer dizendo que é o corpo que vê acho apenas o seguinte: ele está de algum ‘lado’ visível no ato de olhar –. (...) E como é que eu sei disso senão porque o meu visível não é de modo algum nenhuma ‘representação’ minha, mas carne? I. e, capaz de abraçar o meu corpo, de ‘vê-lo’ – É através do mundo que sou visto ou pensado ...”

sensível” (1991, p.15). É riqueza insuperável porque, pertencente a todos enquanto vínculo secreto do tempo que me faz aprender do ser sensível seus “lados” incompatíveis e simultâneos, tem o poder de definir a distância como estranha proximidade que “faz com que as mesmas coisas tenham a força de coisas para mais de um, e que algumas delas – os corpos humanos e animais – não tenham somente faces ocultas, que seu ‘outro lado’ seja um outro sentir *avaliado a partir de meu sensível*” (1991, p.15-16). Assim, as coisas do mundo não pertencem a nenhum espaço alhures de “consciência” pois estão inseridas no circuito temporal dos olhares entre os corpos que atingem o *mesmo*¹⁹³ visível sem jamais chegar ao *idêntico*. Reabilitação realizada pelo movimento do corpo no mundo: não há pensamento sem corpo em movimento ou, ainda, o corpo reflexionante é corpo na experiência de movimento.

A pintura mostra que o movimento do corpo não é decisão de espírito, um fazer absoluto: ela é amadurecimento de uma visão. Uma coisa pode ser dita que é movida, porém, o corpo *se move*. Geralmente pensamos que a pintura imobiliza ou petrifica o movimento, como uma fotografia o faz ao destruir os rastros do tempo. Merleau-Ponty (2004,p.41) nos ajuda a compreender que a pintura – a imagem pictórica – *faz ver* o movimento em seus rastros por sua “discordância interna”. Para tanto, traz a experiência de Rodin quando este diz: o que produz movimento é uma imagem onde os elementos são tomados cada um em outro instante, portanto, uma imagem que figura corpos em atitudes que não tiveram em nenhum momento: a imagem mostra “ligações fictícias”, enfrentamentos impossíveis, para fazer surgir – no bronze ou na tela – a transição e a duração do movimento. A pintura torna visível, não o exterior do movimento, mas suas cifras secretas: a pintura nunca está completamente fora do tempo, porque está sempre no carnal (2004, p.42). Por isso, o que vemos não é indireto ou ilusório, mas o próprio mundo. A visão pode nos mostrar – ou ensinar – que seres diferentes ou estranhos um ao outro, estão todavia juntos, simultâneos, coesos, sendo impossível dizer onde termina o mundo e onde começa o corpo.

¹⁹³ Para Merleau-Ponty (1999a, p.235), não há coincidência entre o vidente e o visível: “mas um empresta do outro, toma ou invade o outro, cruza-se com ele, está em quiasma com o outro”. Portanto, não é síntese mas imbricação, irradiação do ser. Por isso, o *mesmo* não é no sentido “da idealidade nem da identidade real. O mesmo no sentido estrutural: mesma membrura, mesma *Gestalthaft*, o mesmo no sentido de abertura de outra dimensão do ‘mesmo’ ser”.

Merleau-Ponty contribui para romper com a concepção de imagem e imaginação como ausência ou não-presença para afirmar a imaginação como enigma do ver, relação do vidente e do visível no corpo operante, em movimento. Visão que “é sempre ver mais do que se vê” (1999a, p.224) pois comporta uma não-visibilidade, um *halo de visibilidade*, onde “este visível não atualmente visto, não é o imaginário sartriano: presença no ausente ou do ausente. É presença do iminente, latente ou oculto – conforme Bachelard dizendo que cada sentido tem o seu imaginário” (1999a, p.222). O iminente – aquilo que não vejo – é aquilo que em mim prepara a visão do oculto, aquilo que faz com que eu veja *pelo outro lado*¹⁹⁴ os existenciais pelos quais o mundo se torna visível. Como diz Bachelard, as coisas não são o que são, são o que se tornam em nós. Todo o problema merleau-pontiano da imagem e da imaginação é sua quase-presença, essa visibilidade iminente, indireta, que desperta um eco em nosso corpo (2004, p.18), que o instala como movimento. A imaginação não é, portanto, ausência ou irrealdade, muito menos intermediária entre sensação e entendimento, mas emerge como quase-presença, sempre muito mais perto e muito mais longe do atual,

também pensamento de ver, mas pensamento que não procura o exercício, a prova, a plenitude, que se presume, portanto, a si mesma e só se pensa pela metade. Assim, o real se transforma no correlativo do pensamento, e o imaginário é, no interior do mesmo domínio, o círculo estreito dos objetos de pensamento pensados pela metade, meio objetos ou fantasmas que não possuem consistência alguma, lugar próprio, desaparecendo ao sol do pensamento como os vapores da manhã, não consistindo, entre o pensamento e o que ele pensa, mais do que em uma fina camada de impensado (MERLEAU-PONTY, 1999a, p.39).

A imaginação, aqui, é muito próxima à concepção de Bachelard quando este afirma ser a matéria um meio para a imaginação se realizar: a imagem vai ao real e não provém dele, é corpo-mundo enlaçados e não polarizados. Em

¹⁹⁴ Em nota de trabalho o filósofo explicita que o *outro lado* “quer dizer que o corpo, enquanto possui esse outro lado, não é descritível em termos *objetivos*, em termos de em si, - que esse outro lado é verdadeiramente o outro lado *do corpo*, *transborda* nele invade-o, está nele escondido, - e ao mesmo tempo tem dele necessidade, *acaba-se nele*, *ancora-se nele*. Há um corpo do espírito e um espírito do corpo e um quiasma entre os dois” (1999a, p.234). Quiasma, para Merleau-Ponty (1999a), é co-funcionamento, cruzamento em forma de X: entrelaçamento que não permite relação estanque entre um interior e um exterior.

Merleau-Ponty, o enigma do sensível emerge vinculado ao mistério da visão como “abertura de nossa carne imediatamente preenchida pela carne universal do mundo” (1991, p.16), capaz de – na intimidade mais privada de nossa vida – nos fazer simultâneos com os outros¹⁹⁵. Neste sentido, nossos olhares não são *atos de consciência* – onde reivindicaríamos uma indelével prioridade – mas sincronia e co-presença onde o sensível “é precisamente aquilo que, sem sair de seu lugar, pode assediar mais de um corpo” (1991, p.15). Co-presença que faz assistir à metamorfose do visível em vidente uma vez que “não se poderia tocar nem ver sem ser capaz de se tocar e se ver” (1991, p.16).

A experiência muda desses dois olhares um dentro do outro, sós no mundo, seria intolerável caso não pudéssemos recorrer ao artilheiro da palavra para interpor entre aquele que vê e aquele que é visto um campo comum de pensamentos, recolocando o pensamento no mundo entre os fenômenos de expressão. Em Merleau-Ponty, o pensamento não é nada de “interior”, ele não existe fora do mundo e fora das palavras, da linguagem. Nesse sentido, não existe “o” pensamento nem “a” linguagem já que as operações expressivas ocorrem entre palavra pensante e pensamento falante: a fala não traduz, naquele que fala, um pensamento já feito, mas o consome (1999, p.242).

Não é porque o pensamento e a linguagem são paralelos que falamos mas é por falarmos que são paralelos. Não há código e mensagem mas “palavra operante” que faz pensamento, um pensamento vivo que encontra suas palavras falando: há o que está por dizer e que ainda é apenas uma inquietude precisa no mundo das coisas ditas. Em Merleau-Ponty, linguagem e

¹⁹⁵ A noção merleau-pontiana de *carne* distingue-se do sentido fenomenológico habitual de “corpo vivido” pela intenção ontológica de afirmar a inseparabilidade ou estofo comum do corpo vidente e do mundo visível. Aqui, não trata-se mais de pensar em termos de relação sujeito-objeto, mas em termos de correspondências, de reversibilidade ou envolvimento recíproco, de entrelaçamento ou de quiasma, para nomear a unidade do ser como “vidente-visível”. Para Merleau-Ponty (1999a, p.141-148), todo pensamento que conhecemos advém de uma *carne* (p.141) que é a deiscência do vidente em visível e do visível em vidente: meu corpo só vê porque faz parte do visível onde eclode (p.148). Convém destacar sua advertência da *carne* não ser a matéria mas consistir: “no enovelamento do visível sobre o corpo vidente, do tangível sobre o corpo tangente, atestado sobretudo quando o corpo se vê, se toca vendo e tocando as coisas, de forma que, simultaneamente, **como** tangente, domina-as todas, extraindo de si próprio essa relação, e mesmo essa dupla relação, por deiscência ou fissão de sua massa. (...) É preciso pensar a carne, não a partir das substâncias, corpo e espírito, pois seria então a união dos contraditórios, mas, dizíamos, como elemento, emblema concreto de uma maneira de ser geral. Para começar, falamos sumariamente de uma reversibilidade do vidente e do visível, do tacto e do tangível. É tempo de sublinhar que se trata de uma reversibilidade sempre iminente e nunca realizada de fato”.

pensamento não se fixam num ou outro pólo mas estabelecem o movimento no entre-dois, sendo o mais importante a movimentação. Falamos aos outros, não falo de meus pensamentos: falo-os e falo o que está *entre* eles, isto é, meus pensamentos ocultos, meus sub-pensamentos. Nesta perspectiva, a fala-linguagem-pensamento, não vem de um espírito e vai para outro espírito mas emerge de um corpo e linguagem que fala a outro corpo e linguagem: cada um dos dois “puxando” o outro por fios invisíveis. Cada um que fala a outro, faz o outro pensar, faz o outro tornar-se aquilo que é, e que nunca seria sozinho. Assim, não possuímos a palavra e o pensamento mas a palavra e o pensar nos possuem (1991, p. 18).

Para abarcarmos a imagem e a imaginação em Merleau-Ponty é importante considerarmos ainda seu interesse em desenvolver uma filosofia que sustente o *enraizamento*¹⁹⁶ do espírito no corpo, ou seja, sua intenção de interrogar uma filosofia que nos afasta de tudo quanto nos advenha das coisas para realizar uma assepsia do mundo, encapsulando-o no Objeto ou na redoma do Sujeito. Para o filósofo não há um mundo e uma subjetividade enquanto duas relações alternantes, o que há é minha inerência ao tempo e ao mundo, isto é, a ambigüidade da presença do corpo no mundo e do mundo no corpo.

Merleau-Ponty (2004, p.21) interroga a pintura para perseguir uma das manifestações do silêncio originário anterior a toda elaboração reflexiva: “essa gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo”. Por isso, Merleau-Ponty pode afirmar a pintura como convite a *retomar* o gesto, porque o que importa são os *recomeços* e não as “conclusões”, o passado. A cada tentativa, a cada pincelada, o pintor recomeça integralmente. Nesse sentido, a pintura está sempre por fazer, algo sempre por dizer. Na linguagem pictórica – assim como as palavras, os traços e as manchas – há uma espontaneidade que não se submete à regras, nem mesmo àquelas que o pintor gostaria de se dar. A

¹⁹⁶ Védrine (2003, p.75) adverte para a dificuldade da “ontologia indireta” de Merleau-Ponty vir justamente da necessidade de pensar *o há inaugural* “ao mesmo tempo como presença e como ausência, enraizamento e abertura. Se o ‘Eu penso’ é uma vã abstração, a interrogação sem fim se articula finalmente sobre o quiasma do visível e do invisível”. (Tradução minha). Nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p.461), confiar na reflexão – no “eu penso” – implica “assumir o fato da temporalidade e o fato do mundo enquanto quadro invariável de toda ilusão e de toda a desilusão: só me conheço em minha inerência ao tempo e ao mundo, quer dizer, na ambigüidade”. Cabe a observação que a “ontologia indireta” refere-se ao estilo circular de sua obra: “circularidade: tudo que é dito em cada ‘nível’ antecipa e será retomado” (1999a, p.172-3).

pintura, por seus recomeços, remete a uma liberdade sempre em situação: no mundo.

Esse sair de si até o mundo expõe o mundo também por fazer. O mundo não é dado e acabado: “o mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim” (1999, p.546). Nos tornamos na simultaneidade que o mundo torna-se para nós e para os outros. Movimento que vai configurando mundos no movimento de transformá-lo, ou seja, recomeçá-lo. O mundo não quer permanecer quieto: in-quieto nos inquieta, nos força a tocá-lo, a movimentá-lo, a fazer mundo em nós. Esse sair de nós até às coisas exige do nosso corpo ação: agir é entregar-se para inaugurar um sentido. A subjetividade torna-se experiência inseparável de si mesma, uma única coesão de vida, subvertendo a enraizada concepção ocidental de imagem como representação de algo exterior para um interior.

A importância de Merleau-Ponty para este estudo está em fazer o corpo desalojar a consciência do privilégio da reflexão¹⁹⁷ na simultaneidade que nega a idealidade do mundo que se oferece à plena contemplação, liberando a imagem e a imaginação do jugo da percepção (e do conhecimento analítico). O corpo merleau-pontiano, incorporado a si mesmo num *sensível em si*, pois não é coisa nem idéia mas “o mensurador de todas as coisas” (1999a, p.146), desloca a trama de toda experiência, o “geometral” de todo ponto de vista, de toda prática. Aqui o corpo permanece sempre agente e nunca se torna objeto. A sustentação para tal afirmação o filósofo encontra na visão-visibilidade da pintura que permite a reabilitação da percepção e do mundo percebido. É a pintura que permitirá reabilitar a percepção e o mundo percebido pois, para ele, a linguagem pictórica tem o mérito de permitir a necessária aproximação ao mistério do corpo reflexionante.

Merleau-Ponty acaba encontrando (ou buscando) na própria tradição ocidental de convocar a pintura para discutir a relação entre o sensível e o inteligível a condição favorável para subverter a idéia de imagem tanto como fidelidade ao real quanto de expressão da subjetividade – a interioridade – do

¹⁹⁷ Chauí (1999, p.273), nos adverte que a meditação merleau-pontyana sobre o lugar ocupado pelo corpo na experiência diferencia-se do “frenesi corporífico dos universitários franceses” na particularidade de que em nenhuma das dimensões – corpo e consciência – há reflexão completa. Neste sentido, o corpo reflexionante vem modificar radicalmente a própria idéia de reflexão.

artista. A pintura, enquanto ação de um corpo no mundo, permite a crítica merleau-pontiana à Filosofia da Consciência, ou à relação excludente entre sujeito-objeto, para afirmar que não existem atos de consciência distintos assim como no mundo não existem coisas separadas (1999, p.546).

A pintura, em *O olho e o espírito* (2004, p.17), aponta para o enigma do corpo ser simultaneamente vidente e visível. A interrogação da pintura interroga a visão do pintor: visão não cristalizada nos contornos de uma coisa estável pois a significação unívoca seria redutora da dinâmica de seu aparecer. Como na pintura, a imagem não é feita para ser vista, mas ela dá a ver: vemos *com* a imagem muito mais que a vemos ela mesma. Merleau-Ponty chama carne do mundo esta dimensão matricial da imagem que porta o real e o investe: “o invisível não é o contraditório do visível: o visível possui, ele próprio, uma membrura de invisível, e o in-visível é a contrapartida secreta do visível, não aparece senão nele” (1999a, p.200).

Desde Descartes, nas palavras de Merleau-Ponty (2004, p.5), “a percepção é apenas um início de ciência ainda confusa”, constatando uma tradição que afirma a relação entre percepção e ciência como a mesma entre aparência e realidade para reafirmar o inteligível como única alternativa que permite a revelação da verdade do mundo. Porém, para o filósofo, o pintor pode nos mostrar como ultrapassar tal condição de pensamento pois o que faz aparecer no quadro não é uma objetividade,

é seu estilo que ele põe na tela e o estilo do artista é como seu próprio corpo, não é um instrumento ou um simples veículo, mas sua maneira de habitar e de assumir o mundo, sua maneira de se apresentar aos outros, sua existência. Logo se vê que o estilo não é um fim para o artista. Ele é esse sentido silencioso que anima o pintor; ele é mesmo uma exigência que se impõe ao artista. O estilo é a definição mesma da percepção (COELHO Jr.; CARMO, 1991, p.92)¹⁹⁸.

O interesse de Merleau-Ponty, ao trazer mais uma vez a pintura – e a visão – para o centro da discussão entre aparência e realidade, é discernir os rumos que levam o pintor, a seu modo, a interrogar o real já que não se

¹⁹⁸ Em Certeau (1994, p.317), “o estilo, essa maneira de andar, gesto não textual, organiza o texto de um pensamento”.

apresenta a dicotomia entre sujeito-objeto pois pintando volta-se justamente para a experiência primordial de onde as noções alma-corpo, pensamento-visão se extraem e onde encontram-se inseparáveis. No trabalho do pintor o filósofo detecta a impossível partilha da visão e do visível para negar o destino da aparência a ser superada pela inteligência científica.

A fenomenologia de Merleau-Ponty interroga a experiência da própria filosofia ao se voltar para o mistério¹⁹⁹ que fecunda o pensamento: a abertura para o mundo, ou melhor, o *há* do mundo²⁰⁰. Em *O filósofo e sua sombra*, Merleau-Ponty (1991, p.199) afirma a impossibilidade de suprimirmos tanto as coisas que gravitam em torno de nós quanto os seres vivos com quem coexistimos. Porque nosso lugar natal é a Terra – “‘solo’ ou ‘cepa’ de nosso pensamento como de nossa vida” – somos feitos de sua carne, matriz tanto de nosso tempo quanto de nosso espaço, onde compartilhamos “nossa proto-história de seres carnis co-presentes num único mundo”. Sua obra é marcada pela busca do caráter mundano da realidade a partir da anterioridade da experiência recriadora de uma visibilidade que faz surgir um mundo tal como foi percebido, ou seja, como mundo fenomenal.

¹⁹⁹ Enquanto para outras filosofias o *mistério* impede o pensamento, para Merleau-Ponty é justamente a obscuridade do mundo percebido que faz pensar. Porque há um saber da coisa também pelo que ela tem de ambíguo e de oculto, Merleau-Ponty faz ressurgir o termo mistério – banido do pensamento, ou tentado, pelo Racionalismo do século XVII e pela Ilustração – para contrapor à linguagem pura, clara e transparente (que seria capaz de designar de modo evidente infinitudes de pensamentos ou de coisas a partir da finitude dos signos e suas combinações), o *mistério da linguagem*. Em *O algoritmo e o mistério da linguagem* (2002, 147-148) afirma: “não pensamos nas *palavras* que dizemos ou que nos dizem como tampouco na mão que apertamos: esta não é um pacote de carne e osso, é tão-somente a presença mesma do outro”. A linguagem é mistério porque, sendo som e sinal, presentifica significações, transgride a materialidade dos vocábulos e se acasala com o invisível: “há portanto uma singular significação da linguagem, tanto mais evidente quanto mais nos entregamos a ela, tanto menos equívoca quanto menos pensamos nela, rebelde a toda posse direta, mas dócil ao encantamento da linguagem, sempre aí quando confiamos nela ao evocá-la, mas sempre um pouco mais longe que o ponto onde acreditamos circunscrevê-la”. E, por isso, “restará sempre, por trás de nossas afirmações sobre a linguagem, mais linguagem viva do que estas conseguirão fixar sob nosso olhar” (idem, p.149).

²⁰⁰ Em *O olho e o espírito* (2004, p.14-15) o filósofo diz: “É preciso que o pensamento de ciência - pensamento de sobrevôo, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os *corpos associados*, os ‘outros’, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me freqüentam, que freqüente, com os quais freqüente um único Ser atual, presente, como animal nenhum freqüentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a fazer filosofia ...”.

Merleau-Ponty inverte radicalmente a pedra angular do pensamento ocidental ao afirmar que o mundo é o meio de realização da consciência e não podemos, como queria Descartes²⁰¹, constituir o mundo pela fórmula do “eu penso”. Trata-se de negar a pureza de um pensamento desencarnado do mundo para afirmar o estranho *recruzamento* de trocas entre corpo e mundo como começo – o prévio do *há* – de todo saber. Enquanto a tradição cartesiana afirma nossas experiências sensíveis do corpo como fonte de engano²⁰², Merleau-Ponty admite, nelas, um poder gerador ou criador de saber.

Portanto, o motivo central que inquieta e atravessa o pensamento do fenomenólogo francês é interrogar a experiência muda de nossa inserção no mundo. Interrogação dirigida ao privilégio atribuído à mediação do pensamento na relação *eu-mundo*, submetendo o *cogito* a uma crítica radical ao trazê-lo para uma instância anterior: a imediata experiência do corpo no mundo. Em suas palavras (1999, p.9), “o verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo”. O corpo operante – o “eu posso” – não é aberto a ele mesmo senão através de sua abertura aos outros corpos e ao mundo. Um puro agir seria contraditório. A experiência mundana me instaura antes que eu a pense, ou que a represente. No pensamento merleau-pontiano, não represento o mundo, estou aderido a ele. Nesse sentido, não há coincidência de minha percepção com as próprias coisas.

Investigar filosoficamente nossa inserção no mundo exige um retorno à experiência perceptiva e à lógica vivida. Nesse sentido, Merleau-Ponty nos

²⁰¹ René Descartes estabelece a separação entre sujeito que conhece e objeto que é conhecido em suas famosas *Meditações sobre a filosofia primeira* (1641), consideradas uma obra-prima filosófica. As seis *Meditações* de Descartes, segundo Guérault (apud DESCARTES, 1973, p.14) podem ser consideradas como guia do pensamento ocidental para os “procedimentos intelectuais que, em conflito com os obstáculos sensíveis, progredem em direção à verdade”. É na Meditação Segunda que Descartes estabelece a diferença entre o espírito e o corpo quando, partindo da dúvida universal estabelecida pela Meditação Primeira, alcança a certeza da própria existência na demonstração do “*eu penso*” como “*coisa pensante*”: a única capaz de nos conduzir verdadeiramente ao conhecimento (§4). Somente a perfeição do intelecto – em suas depurações das aparências realizadas pela inspeção do espírito (§13) – pode superar as imperfeições da experiência sensível. O conhecimento passa a ser definido como uma capacidade do espírito (*res cogitans*) para “representar” clara e distintamente a *res extensa* (corpo).

²⁰² Descartes, Meditação Primeira (§3).

convida a operarmos uma redução fenomenológica²⁰³ até a experiência originária em que o mundo se constitui como percebido. O mundo ser um percebido implica voltar-se para o domínio do vivido, do pré-reflexivo, do imediato: o corpo como “sensível exemplar”. Não como ponto de partida e de chegada, mas o corpo e seu poder de ser afetado pelo sensível como centro de toda problemática. A sensibilidade ao mundo e ao outro é nosso primeiro elo com mundo. Em Merleau-Ponty o corpo deixa de estar na dependência do poder soberano da consciência (eu penso) para exercer a mediação com o mundo, marcando sua presença em nós. O fenomenólogo insiste em destacar a *relação* entre as coisas e meu corpo para afirmar que não há coincidência perceptiva. A experiência perceptiva é única, imprevisível e *compartilhada*: “é ela a responsável de que, às vezes, eu permaneça na aparência, e outras, atinja as próprias coisas; ela produz o zumbir das aparências, é ainda ela quem o emudece e me lança em pleno mundo” (1999a, p.20). É o corpo *encenando* o mundo: vivificando-o.

²⁰³ No prefácio da Fenomenologia da Percepção (1999, p.10-11), Merleau-Ponty afirma que “o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa” para destacar o mal-entendido de Husserl com seus intérpretes. A melhor fórmula da redução, para Merleau-Ponty, é aquela do assistente de Husserl, Eugen Fink, quando falava de uma “*admiração*” diante do mundo.

a poética da ação

*Haverá sempre uma palavra poética,
haverá sempre uma reflexão filosófica
sobre essa palavra poética,
e um pensamento político capaz de reuni-las.*
Paul Ricoeur

O interesse pela *teoria semântica da imaginação*, proposta por Paul Ricoeur em seu ensaio *L'imagination dans le discours et dans l'action* (1986)²⁰⁴, diz respeito à singular contribuição do percurso de um pensamento constituído na esfera da linguagem que enlaça imaginação e inovação semântica na intenção de ultrapassar o plano teórico e alcançar a função prática da imaginação no par ideologia-utopia. A transição entre uma e outra dimensão é realizada a partir do conjunto de produções imaginativas que Ricoeur (1986, p.27) designa pelo termo geral de *ficção*: seja contribuindo para redescrever a ação realizada, seja incorporada ao projeto da ação de um agente individual, seja enfim engendrando o campo mesmo da ação intersubjetiva. Entre as extremidades desse movimento de passagem do teórico ao prático, o filósofo constata que as aporias e as ambigüidades em torno dos estudos sobre a imagem, evocadas no início da trajetória, permanecem, repetem-se, fazendo-o conjeturar que tal permanência não ocorra apenas devido à *teoria* da imaginação mas por ser constitutiva do fenômeno mesmo da imaginação.

²⁰⁴ Este ensaio de 1976 (*La métaphore vive* é de 1975) sintetiza o estudo da ficção narrativa desenvolvido posteriormente nos três volumes de *Temps et récit* (1983, 1984 e 1985). Foi reimpresso em *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil, 1986, p. 237-262, e é a esse que estou referindo aqui (portanto, quando das citações, as traduções são minhas). Em 1978, Ricoeur publicou o artigo *The metaphorical process as cognition, imagination and feeling*, traduzido no Brasil na coletânea de SACKS, Sheldon (org.) *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. Em ambos, Ricoeur (1986, p.243) sustenta sua teoria semântica da imaginação a partir do conceito de Wittgenstein, em *Investigações filosóficas*: imaginar é primeiro *reestruturar campos semânticos* a partir do "ver como".

Apesar do tema da imaginação ser constante ao longo da obra de Ricoeur, inclusive emergindo como condição para sua inteligibilidade²⁰⁵, este estudo detém-se não apenas nos limites de alguns dos ensaios publicados em *Du texte à la action* (1986), especialmente *L'imagination dans le discours et dans l'action* (p.237-262) e *L'initiative* (p.289-307), como nos limites das leituras voltadas para algumas questões que gravitam em torno da problemática ricoeuriana da relação entre imaginação individual e imaginário social, ou seja, da irrupção *do agir no tempo presente* sob a figura da *iniciativa* onde o papel da imaginação criadora transborda os textos – em especial os literários – já que entre sua configuração e o campo prático há homens agindo e sofrendo. É porque, em Ricoeur (1986,p.8)²⁰⁶, o laço mimético – no sentido mais ativo do termo – entre o ato de dizer (e de ler) e do agir efetivo²⁰⁷ jamais é totalmente rompido, os discursos mesmos são por ele considerados como ações no mundo.

O que Ricoeur sublinha é a condição originariamente languageira de toda historicidade da experiência humana como função positiva e produtiva de distanciamento através da escrita, do desenho, da pintura, porque existe uma necessidade geral de fazer nosso o que nos é estranho através de apropriações discursivas. Aqui, a preocupação ricoeuriana de perseguir uma fenomenologia hermenêutica para pensar o agir humano em termos de discursos enquanto ato de inscrição no mundo, não reduplicação inferior deste mas metamorfose (1995). O termo “mundo” é, por Ricoeur (1995, p.86), alargado até “o conjunto das referências desvendadas por todo tipo de texto, descritivo ou poético, que li,

²⁰⁵ Maria Gabriela Azevedo e Castro (2002, p.13), em sua tese de doutoramento *Imaginação em Paul Ricoeur*, afirma que a imaginação é conceito subjacente e constante na obra de Paul Ricoeur dispersa pelos campos da investigação filosófica: fenomenologia, hermenêutica, ontologia, filosofia da linguagem, da política, da religião, ética e estética. Diante dos diferentes campos que formam o corpo da reflexão filosófica ricoeuriana, a autora interroga onde a colocaríamos se a intenção fosse abarcá-la sob uma única dimensão. Questão que a autora lembra ser rejeitada pelo próprio filósofo que considera seu pensamento como uma *ontologia quebrada*, isto é, um pensamento aberto, uma reflexão a caminho onde anuncia uma unidade a ser vislumbrada mas jamais alcançada. Para Castro (idem), “trata-se de uma unidade como horizonte e como limite a qual conta com a noção de imaginação como seu conceito funcional e seu substrato unificador”.

²⁰⁶ “Certes, les textes – principalement littéraires – sont des ensembles de signes qui ont peu ou prou rompu leurs amarres avec les choses qu’ils sont censés designer. Mais, parmi ces choses dites, il y a des hommes agissants et souffrants; de plus, les discours sont eux-mêmes des actions; c’est pourquoi le lien mimétique – au sens le plus actif du terme – entre l’acte de dire (et de lire) et l’agir effectif n’est jamais tout à fait rompu. Il est seulement rendu plus complexe, plus indirect, par la cassure entre *signum* et *res*” (RICOEUR, 1986, p.8).

²⁰⁷ Onde o *agir*, em Ricoeur (1986, p.194), é fazer algo chegar ao mundo. Ver nota 223.

compreendi e amei” para alcançar o significado amplo do dizer que um recém-nascido “veio ao mundo”: um alargamento do horizonte de existência. O que há a interpretar, em um texto, é uma proposição de mundo, o projeto de um mundo que poderia habitar e onde poderia projetar meus possíveis.

Na perspectiva ricoeuriana, são as obras de ficção que ampliam nossos horizontes pois toda a cultura é constituída por *modos de contar* que contribuem para a projeção de outras possibilidades de reescrever o mundo. O agir projetando é o modo operatório do agir da imaginação onde tudo o que possa estar além da imaginação é ainda a imaginação que se põe a imaginar, que se imagina. Para Ricoeur, narrar é perceber bem as similitudes, ou antes, fazer boas intrigas a partir de uma imaginação configurante onde “enxergar a semelhança é ver o mesmo apesar, e através, da diferença” (1992, p.150). Essa tensão entre similitude e diferença caracteriza a lógica da semelhança e constitui a maneira icônica de significar.

Nessa compreensão, porém, Ricoeur observa que nos instalamos em um enigma não-resolvido se pretendemos tratar a imagem como réplica de algo ausente, ou seja, como uma figura mental. Se queremos compreender o processo do discurso como ação e o papel da imaginação de formar imagens como meio concreto pelo qual vemos similaridades, é necessário abarcar que “imaginar não é ter imagens mentais de alguma coisa mas expor relações de uma maneira figurativa” (idem, p.151). Desse modo, Ricoeur (1986, p.243) considera fazer justiça em sua teoria semântica da metáfora ao conceito de Wittgenstein de “ver como” que o permite afirmar que “imaginar é primeiro estruturar campos semânticos”. Afirmção que distancia a imaginação tanto da clássica concepção de associação de idéias quanto da “atração mecânica entre átomos mentais” (idem).

Ricoeur (idem, p.152), em sua teoria da imaginação alcança²⁰⁸ os limites que separam a semântica e a psicologia ou, “mais precisamente, entre uma semântica de imaginação produtiva e uma psicologia de imaginação reprodutiva”. A imaginação produtora se exerce tanto na criação de intrigas quanto na criação de metáforas e permite a ambas realizarem-se como

²⁰⁸ Esse alcance o filósofo realiza através do conceito bachelardiano de *repercussão* onde, em suas palavras, o significado verbal gera imagens que rejuvenecem e restabelecem os traços da experiência sensorial.

detectoras de experiências raras. Sob sugestão de Bachelard, em Ricoeur a imagem é linguagem nascente que promove um excesso do imaginário sobre a lógica.

A contribuição de Ricoeur, a qual considero importante sublinhar, é justamente seu esforço em *despsicologizar* – como Bachelard e Merleau-Ponty em suas últimas obras – a imagem quando a nega como mero apêndice da percepção para abordá-la desde a linguagem. Ao interrogar²⁰⁹ qual o acesso que sua teoria da metáfora oferece ao fenômeno da imaginação, o filósofo constata que antes de mais nada ela permite posicionar o problema de modo diferente:

ao invés de abordar o problema pela percepção e de interrogar se e como se passa da percepção à imagem, a teoria da metáfora convida à religar a imaginação a um certo uso da linguagem, mais precisamente a ver nela um aspecto da *inovação semântica*, característico do uso metafórico da linguagem (RICOEUR, 1986, p.241).

A inversão é considerável já que afirmar que nossas imagens são faladas (em função do uso do conceito de repercussão) antes de serem vistas implica renunciar simultaneamente os equívocos das noções de imagem como “cena” desenvolvida sobre algum “teatro” mental diante do olhar de um “espectador” interior e de imagem como entidade mental pela qual engendramos idéias abstratas, nossos conceitos, enquanto ingredientes de base não se sabe de qual alquimia mental.

Contrariando a tradição do cogito cartesiano e a pretensão do sujeito soberano da razão, capaz de conhecer a si mesmo pela intuição imediata, para Ricoeur (1986, p.130) “nos compreendemos apenas pelos grandes retornos dos signos de humanidade depositados nas obras de cultura”²¹⁰. A condição da experiência histórica em geral está implicada com uma imaginação que produz o entrelaçamento de fluxos temporais, religando um fluxo a outro fluxo, podendo

²⁰⁹ O ensaio *L'imagination dans le discours et dans l'action*, que tem como subtítulo: *Pour une théorie générale de l'imagination*, é consagrado à investigação em torno da questão: a concepção de imaginação posta em uma teoria da metáfora sustentada na noção de inovação semântica permite generalizar para além da esfera do discurso a qual ela pertence (no caso a esfera da linguagem) primordialmente?

²¹⁰ Ricoeur (1986, p.130) interroga “que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, em general, de tout ce que nous appelons le *soi*, si cela n'avait été porte au langage et articulé par la littérature? Ce qui paraît ainsi le plus contraire à la subjectivité, et que l'analyse structurale fait apparaître comme la texture même du texte, est le *medium* même dans lequel seul nous pouvons nous comprendre”.

um acompanhar o outro. O importante a destacar é que, para Ricoeur, dizer que *alguém pensa como eu*, que *alguém possa sentir como eu pena e prazer*, é dizer do poder *analógico* de reunir diferentes campos temporais no sentido que cada um de nós pode, em princípio, exercer *como todo outro* a função do “meu aqui” e atribuir ao “vosso lá” a própria experiência. Trata-se “de imaginar isto que eu pensaria e sentiria se estivesse em seu lugar” (idem,p.253). Nesse sentido, é tarefa específica da imaginação produtora manter viva as diferentes mediações que constituem o laço histórico e, entre estas, as instituições que objetivam o laço social e transformam incessantemente o “nós” em “eles”.

Esta temporalidade tem uma inteligibilidade própria já que não vincula-se apenas à extensão da ação individual mas torna possível relações intersubjetivas não apenas entre contemporâneos mas também entre predecessores e sucessores. Ultrapassamos o plano de uma imaginação individual para alcançar, através de um certo número de *práticas imaginativas*²¹¹, ações comuns que tornam possível relações específicas entre contemporâneos, predecessores e sucessores. Entre essas, a transmissão de tradições que podem ser interrompidas ou regeneradas.

Aqui, a importância do destaque dado por Ricoeur (idem, p.289) à relação entre a ação e a iniciativa para, nas palavras do filósofo, “colocar o acento sobre esta réplica da prática à especulação e a seus embaraços” onde a iniciativa “é o presente vivo, ativo, operante”, contraposto “ao passado olhado, considerado, contemplado, refletido”. Destaque que, no plano *especulativo*, objetiva contribuir para uma reflexão filosófica sobre o lugar e a significação do presente – pessoal e histórico – na arquitetura do tempo já que Ricoeur defende a hipótese de existir, diante da fragmentação sem fim dos modos culturais de produzir e utilizar linguagens, “uma unidade funcional entre os múltiplos modos e gêneros narrativos”. Em Ricoeur (1986, p.14), “o caráter comum da experiência humana, marcada, articulada, clarificada pelo ato de recontar sob todas suas formas, é

²¹¹ Em Ricoeur (1986, p.254), a possibilidade de uma experiência histórica reside, em geral, em nossa capacidade de permanecer expostos aos *efeitos da história*. Porém, permanecemos afetados apenas na medida onde somos capazes de expandir nossa capacidade de ser assim afetados. O poder da imaginação, aqui, é preservar e identificar, nas relações intersubjetivas, a *analogia do ego*, isto é, “sa compétence est de préserver et identifier la différence entre le cours de l’histoire et le cours des choses”. Assim, para Ricoeur (1986, p.254), “notre condition est que le lien analogique qui fait de tout homme mon semblable ne nous est accessible qu’à travers un certain nombre de *pratiques imaginatives*, telles que l’idéologie et l’utopie”.

seu caráter temporal” e, essa qualidade temporal da experiência²¹², é tomada por ele como referência comum da história²¹³ e da ficção pois, assim como tudo que contamos e recontamos toma tempo e chega no tempo, tudo que se desenvolve no tempo pode ser *recontado*.

Se a narrativa nos marca, nos articula e nos ajuda a compreender e tomar posse da experiência temporal, torna-se necessário voltar-se para o emprego da linguagem, ou seja, para o texto como meio apropriado de mediação entre o vivido temporal e o ato narrativo pois, para Ricoeur (1986,p.33), “não há compreensão de si que não seja mediatizada por signos, símbolos e textos”. Todos os nossos aprendizados narrativos começam com o relato de ficção. Assim, para “despsicologizar” tanto quanto possível a noção de interpretação²¹⁴ e afirmá-la como o discurso ele mesmo (idem, p.176), recorre à Aristóteles e Peirce²¹⁵ para reter a idéia que a interpretação é aquela que ocorre *pela* linguagem antes de ser interpretação *sobre* a linguagem, estabelecendo íntima relação entre interpretação do texto e interpretação de si mesmo. A *apropriação*, aqui, torna-se conceito chave²¹⁶ para abordar a distanciação promovida pela escritura/texto como condição da compreensão.

A partir da *apropriação* como o que permite tornar próprio o mundo que o texto abre, ou seja, fazer isto que era estranho tornar-se próprio, Ricoeur (1986, p.130-131) vai mais longe e afirma que

da mesma maneira que o mundo do texto só é real na medida onde ele é fictício, é necessário dizer que a subjetividade do leitor só advém a ele mesmo na medida em que ela é posta em suspenso, irrealizada,

²¹² Esta reciprocidade entre narrativa e tempo é o tema desenvolvido nos três volumes de *Temps et Récit* (1983, 1984, 1985) onde destaca que o processo temporal talvez só possa ser reconhecido como tal na medida que pode ser recontado de uma maneira ou outra.

²¹³ Convém destacar, a partir da leitura de Dosse (2003, p.189), que apesar do foco filosófico de Ricoeur recair sobre o interesse de demonstrar que o discurso histórico diz respeito à narrativas, numa relação de intimidade com a ficção, sua obra não propõe uma filosofia da história. O importante para sua fenomenologia hermenêutica é compreender como se organiza o discurso da história para discutir aquilo que efetivamente mobiliza seu pensamento: a questão do *sentido da ação humana*.

²¹⁴ Para Ricoeur (1986, p.175), “interpréter, c’est prendre le chemin de pensée ouvert par le texte, se mettre en route vers l’*orient* du texte. Nous sommes invités par cette remarque à corriger notre concept initial d’interprétation et à chercher, en deçà de l’opération subjective de l’interprétation comme acte *sur* le texte, une opération objective de l’interprétation qui serait l’acte *du* texte”.

²¹⁵ É em Charles Sanders Peirce que Ricoeur (1986, p.177) encontra um conceito de interpretação que o permite realizar a transposição analógica do signo (em Pierce) para o plano dos enunciados e dos textos.

²¹⁶ Ricoeur (1986, p.60; 1995, p.91) considera o conceito de *apropriação* como o centro de gravidade da questão hermenêutica.

potencializada, da mesma maneira que o mundo aberto pelo texto. Ou seja, se a ficção é uma dimensão fundamental da referência do texto, ela não é menos uma dimensão fundamental da subjetividade do leitor. Leitor, não me encontro senão me perdendo. A leitura me introduz nas variações imaginativas do *ego*. A metamorfose do mundo, segundo o jogo, é também a metamorfose lúdica do *ego*²¹⁷.

É pelo distanciamento promovido pela escritura que a apropriação não terá mais a afinidade afetiva com a intenção de um autor mas com uma proposição de mundo: é o que Ricoeur (1986, p.130) chama “o mundo da obra”. Não se trata de modo algum de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas

expor-se ao texto e receber dele um *si* mais amplo, que seria a proposição da existência respondendo da maneira mais apropriada à proposição de mundo. A compreensão é então completamente oposta de uma constituição a qual o sujeito teria a chave. Seria mais justo dizer que o *si* é constituído pela ‘coisa’ do texto.

Ricoeur fala da dimensão criadora da distanciação a partir dessa abertura de possibilidades novas que é a abertura mesma em mim da “coisa” do texto e que refere como “variações imaginativas” sobre meu *ego*. O que primeiro entendemos num discurso não é o autor ou outra pessoa, mas um “projeto”, ou seja, um esboço de um outro modo de estar-no-mundo. Assim como o jogo é capaz de liberar, em relação à visão da realidade, possibilidades novas em espíritos “sérios”, pode também promover na subjetividade possibilidades de *metamorfose* que uma visão puramente moral da subjetividade não permitiria ver.

Todas essas expressões – variações imaginativas, jogo, metamorfose – são utilizadas por Ricoeur (idem, p.148) para aproximar-se do fenômeno fundamental que está implicado no momento do encontro com o texto e que antecede a compreensão de si:

²¹⁷ “(...) de la même manière que le monde du texte n’est réel que dans la mesure où il est fictif, il faut dire que la subjectivité du lecteur n’advient à elle-même que dans la mesure où elle est mise en suspens, irréalisée, potentialisée, au même titre que le monde lui-même que le texte déploie. Autrement dit, si la fiction est une dimension fondamentale de la référence du texte, elle n’est pas moins une dimension fondamentale de la subjectivité du lecteur. Lecteur, je ne me trouve qu’em me perdant. La lecture m’introduit dans les variations imaginatives de l’*ego*. La métamorphose du monde, selon le jeu, est aussi la métamorphose ludique de l’*ego*” (RICOEUR, 1986, p. 130-131).

é na *imaginação* que primeiro se forma em mim o ser novo. Digo bem a imaginação e não a vontade. Porque o poder de se deixar agarrar por novas possibilidades precede o poder de se decidir e de escolher. A imaginação é esta dimensão da subjetividade que responde ao texto como *Poema*. Quando a distanciação da imaginação responde à distanciação que a “coisa” do texto aprofunda ao coração da realidade, uma poética da existência responde à poética do discurso.

O interesse em destacar tal relação está na afirmação do filósofo de serem as narrativas de ficção²¹⁸ mediações pelas quais nos compreendemos a nós mesmos já que “compreender é compreender-se diante do texto” (idem, p.130). O estudo do aspecto semântico da metáfora²¹⁹ permite à Ricoeur avançar na compreensão da operação de transfiguração envolvida no uso metafórico da linguagem, conduzindo-o ao limiar de uma teoria da imaginação poética. É na semântica do mostrar-se e ocultar-se que Ricoeur vê estreitar-se a análise da linguagem. A partir do fenômeno da *inovação semântica* estabelece um paralelismo²²⁰ entre teoria da metáfora (1975) e teoria da narrativa (1983, 1984, 1985) para afirmar que compreender é *fazer* ou *refazer* a operação discursiva portadora da inovação semântica e sustentar sua tese de que a explicação não é primeira mas segunda em relação à compreensão.

Para Ricoeur, trata-se do problema posto pela referência poética abordado em *Tempo e narrativa* a partir da relação entre *muthos* e *mímesis* na

²¹⁸ Para Ricoeur (1986, p.14), a fragmentação das formas e modalidades dispersas no jogo de recontar, que herdamos no curso do desenvolvimento cultural, não cessa de se ramificar colocando aos filósofos um grande problema em razão da dicotomia apresentada pelo campo narrativo que opõe, de um lado, as narrativas que pretendem uma verdade comparável àquelas dos discursos descritivos da obra nas ciências (a história e os gêneros literários da biografia e da autobiografia) e, de outro lado, as narrativas de ficção (tais como a epopéia, o drama, a novela, o romance, o cinema, eventualmente a pintura e demais artes plásticas).

²¹⁹ Em *La métaphore vive* (1975) Ricoeur alcança que a metáfora só é criativa quando faz eclodir um sentido inédito, novo. Por isso, pode dizer “que chaque métaphore est un poème en miniature” (RICOEUR, 1986, p.23).

²²⁰ Conforme Huisman (Dicionário dos Filósofos, p.835), à *inovação semântica* que constitui o fenômeno central da metáfora viva, responde a *intriga histórica*, comum a todas as formas de narração, dos contos até as historiografias mais eruditas. Para Ricoeur (1986, p.24), o fenômeno da inovação semântica constitui o cerne do problema que metáfora e narrativa compartilham no plano do sentido. Nos dois casos, “du nouveau – du non encore dit, de l’inédit – surgit dans le langage: ici la métaphore vive, c’est-à-dire une *nouvelle* pertinence dans la prédication, là une intrigue *feinte*, c’est-à-dire une *nouvelle* congruence dans la mise-em-intrigue. Mais, de part et d’autre, la créativité humaine se laisse discerner et cerner dans des contours qui la rendent accessible à l’analyse. La métaphore vive et la mise-em-intrigue sont comme deux fenêtres ouvertes sur l’énigme de la créativité”.

Poética de Aristóteles²²¹. Dessa relação extrai que a linguagem poética é aquela que, por excelência opera a *mímesis* da realidade. Porque o discurso poético tem o poder de colocar em linguagem aspectos, qualidades, valores da realidade, que não seriam acessados pela linguagem diretamente descritiva e muito menos poderiam ser ditos senão pelo jogo complexo da enunciação metafórica e da transgressão regrada das significações usuais de nossas palavras, a ficção pode “imitar”²²² a ação humana e contribuir para remodelar suas estruturas e suas dimensões segundo configurações imaginárias. Nesse sentido, a ficção é caminho privilegiado para essa redescrição das ações humanas já que, em sua ação transfigurante, pode “refazer” a realidade, e

mais precisamente, no quadro da ficção narrativa, a realidade prática, na medida onde o texto visa intencionalmente um horizonte de realidade nova que nós podemos chamar um mundo. É este mundo do texto que intervém no mundo da ação para o configurar de novo ou, se ousa-se dizer, para o transfigurar.

Ricoeur (1986, p. 195) articula a noção de texto e a ação humana²²³ a partir da relação do texto como paradigma para a ação humana assim como a ação é referente para toda uma categoria de textos. O filósofo alcança essa relação ao considerar a ação humana como um “quase-texto” por sua exteriorização ocorrer à maneira da fixação da escritura e, por outro lado, a ação destacada de seu agente, adquire autonomia semelhante à autonomia semântica do texto: “ela deixa um traço, uma marca; ela se inscreve no curso das coisas e torna-se arquivo e documento”.

Longe de produzir imagens enfraquecidas da realidade, “sombras” como quer o tratamento platônico da imagem (ícone) na ordem da pintura e da escrita, “as obras de ficção só pintam a realidade aumentando-a com todos os significados que elas próprias devem às suas virtudes de abreviação, de saturação e de culminação, espantosamente ilustradas pela tessitura da intriga” (1994, p.123). O corpo que age opera no mundo articulando intrigas como modo

²²¹ A teoria aristotélica da tragédia fornece à Ricoeur (1986, p.187) a chave para toda narrativa: “le poète, en composant une fable, une intrigue, un *muthos*, offre une *mímesis*, une imitation créatrice des hommes agissants”.

²²² Convém destacar que para Ricoeur (1994, p.76), *mímesis* não é decalque de um real mas imitação criadora: não é duplicação de presença mas corte que abre o espaço de ficção. Ver também RICOEUR, 2000, p. 65-75.

²²³ Para Ricoeur (1986, p.194), “agir, c’est toujours faire quelque chose em sorte que quelque autre chose arrive dans le monde. D’autre part, il n’est pás d’action sans relation entre le savoir-faire (le pouvoir faire) et ce que celui-ci fait arriver”.

de torná-lo inteligível. Ricoeur remete ao conceito de “aumento icônico” de Dagognet (1973), que destaca a estratégia do pintor que reconstrói a realidade sobre a base de um alfabeto ótico ao mesmo tempo limitado e denso, por considerar que esta condição de figurabilidade merece ser estendido a todas as modalidades de iconicidade, isto é, àquilo que ele designa como ficção.

Para Ricoeur (1994), por trás do relato de ficção, em seus recursos dramáticos, há sempre uma experiência verdadeira que aspira ser contada, que grita para ser ouvida, mas num nível tão profundo que nunca é vista. Nesse sentido, a ficção também diz a verdade, mas de modo diferente da história já que a produção da intriga oferece um núcleo comum à narrativa ficcional e ao relato histórico. É essa articulação entre ficção e história que conduz nossa experiência temporal à linguagem: essa complementaridade é necessária para se pensar o tempo humano.

A aproximação entre o poeta e o pensador, sem confundir a heterogeneidade insuperável das esferas de seus discursos, permite situar os eixos da *poética da ação* que Ricoeur alcança em seu percurso hermenêutico desencadeado por uma filosofia da vontade (1950-1960) que o conduz a uma filosofia do sentido: a metáfora viva e a intriga histórica (1975-1983). Diante da tradição de uma *retórica* que centra a análise da metáfora na transferência do próprio e do figurado na palavra, Ricoeur opta pela alternativa de colocá-la no centro vital de uma semântica do discurso que analisa o funcionamento do enunciado metafórico. Sua intenção nessa recusa é recuperar ou reconquistar para a metáfora, e conseqüentemente para a filosofia, a fecundidade do poder lingüístico de compreensão e união das camadas profundas do real. Sua abordagem da metáfora como fenômeno que faz existir um sentido inédito (inovação semântica) o leva ao limiar de uma teoria da imaginação poética.

Ricoeur (2002, p. 66), em entrevista à Edmond Blattchen, afirma sua aposta²²⁴ no poder da linguagem para reiterar o querer viver juntos como “contrato social permanente que repousa sobre a confiança”, ou seja, sua

²²⁴ Nessa mesma entrevista, Ricoeur, ao ser interrogado sobre sua visão do século XXI e para destacar que o problema da democracia moderna “é que nós engendramos a soberania por nosso querer viver juntos: mas esse querer viver juntos só vive se o transformarmos constantemente num contrato social efetivo, logo voluntarista”, coloca a palavra *aposta* entre “prognóstico” de um lado e “esperança” de outro. Para o filósofo uma aposta não é um prognóstico porque o melhor e o pior estão sempre à nossa frente, misturados inextricavelmente. Nesse sentido, a aposta diz respeito à uma *espera* e não à impossibilidade dos prognósticos.

“esperança de que haverá sempre poetas, de que haverá sempre pessoas para refletir sobre eles e pessoas para querer politicamente que essa palavra, que essa filosofia da poesia, produza uma política”. Porque, antes de tudo, somos seres ativos e narradores, a esperança do filósofo sustenta-se no poder político de compartilhar a palavra poética traduzida na língua de cada um, na sua filosofia, na sua liberdade profana: “haverá sempre uma palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética, e um pensamento político capaz de reuni-las” (2002, p.65) pois o importante é poder falar e ser compreendido por todos. Na compreensão os textos poéticos são fundamentais porque são os textos que produzem sentido. Ricoeur (2002) estende o termo poético para além da poesia até o sentido de produção de sentido: “é preciso primeiro uma energia criadora de inovação para que haja em seguida um discurso de segundo grau”. A filosofia é esse discurso.

Após o encontro com a concepção ricoeuriana de imaginação produtora, em sua intenção de ultrapassar as contradições da fenomenologia da imaginação individual, é praticamente impossível ignorá-la no âmbito deste estudo pois contribui para retirar o halo puramente emocional ou subjetivo que circunscreve tanto as concepções de imaginação criadora como as realizações poéticas para colocá-las no âmbito da intersubjetividade promovida pelo conjunto das produções imaginativas: as *ficções*. Enquanto Aristóteles²²⁵ abole o que cria a ação, o corpo, Ricoeur (1986, p.8) recupera o que faz a ação: o *ingere*, o corpo que faz. Concepção que considero importante justamente pela estratégia teórica de reunir o conceito bachelardiano de “repercussão” (1986, p.242) e a categoria merleauPontiana (1986, p.298) do “eu posso” para realizar a inversão. Trata-se de assumir e enfrentar os riscos mesmos dos acasos e das decisões que vão configurando este estudo.

²²⁵ Para Aristóteles “é a fábula que é a imitação da ação” (Poética, 1450 a 2).

3.

a imaginação da imagem

*Um instante me leva
insensivelmente a outro
e o tema atemático vai
se desenrolando sem plano mas
geométrico como as figuras
sucessivas num caleidoscópio.*

Clarice Lispector

Perseguir a complexidade do pensamento bachelardiano em sua filosofia do inexato²²⁶ exige assumir uma atitude de abertura ao que ainda não sabemos para com ele desencadear uma aproximação que lhe pareceria bem vinda: aquela dos devaneios da vontade infantil que *preparam um querer*, que aprendem um *eu posso*, um *agir*. É porque a plasticidade do mundo que se “petrifica”²²⁷ nas mãos infantis solicita devaneios de ação precisa, preparando e sustentando a coragem de lançar-se sobre as coisas do mundo, que o filósofo sugere, ao final de *A poética do devaneio* (1988, p.204), retomar o esforço de multiplicar o que anteriormente havia esboçado em *A terra e os devaneios da vontade* (1948) para “pôr todos os ofícios no movimento da vida do nosso tempo” e elevar os devaneios da vontade aos ofícios de hoje! Para o filósofo, já não bastam as “pobres pedagogias manuais”, onde nos maravilhamos de ver uma criança interessar-se por ofícios-brinquedos, pois acabamos de entrar numa outra maturidade.

Afirmção que podemos abarcar como advertência²²⁸ às “atividades” pedagogizadas que infantilizam o *agir* na infância. A educação ao privilegiar a aprendizagem da *visão atenta* à realidade foi plasmando uma concepção escolar de infância como momento espontâneo de “imaginação desenfreada”

²²⁶ Na apresentação de sua primeira publicação (tese de doutorado em letras), *Essai sur la connaissance approchée* (1928), Bachelard (2004, p.10) mesmo anuncia: “uma filosofia do inexato pode trazer um sentido novo aos conceitos de realidade e de verdade”.

²²⁷ Nas palavras de Bachelard (1999, p. 183), “La patê qu’on pétrit met une douce rêverie dans les doigts”.

²²⁸ Em *Noumène et microphysique*, Bachelard (2002, p.11-12), advertindo para a crença dos filósofos do final do século XIX no caráter empiricamente unificado do conhecimento do real, contribui para abarcarmos a concepção de aprendizagem que subjaz às “atividades pedagógicas” preparadas para as crianças na educação infantil. Tanto na adoção como na recusa, o ser empírico forma um bloco único em sua constatação da experiência aparecer sob duplo ponto de vista: para os empiristas, a experiência é uniforme em sua essência porque tudo vem da sensação; para os idealistas, a experiência é uniforme porque é impermeável à razão. Por isso, diz ele: “c’est encore cette science pour philosophes que nous enseignons à nos enfants. C’est la science expérimentale des instructions ministérielles: pesez, mesurez, comptez; méfiez-vous de l’abstrait, de la règle; attachez les jeunes esprits au concret, au fait. Voir pour comprendre, tel est l’idéal de cette étrange pédagogie. Tant pis si la pensée va ensuite du phénomène mal vu à l’expérience mal faite”.

liberta das amarras do corpo e do mundo, sustentada pela crença em uma “criatividade” subjetiva e solitária enquanto ato *ex-nihilo* de “liberar emoções” para criar “novidades”. O senso comum afirma a *experiência artística* como expressão subjetiva de emoções, liberdade no imaginar, prazer no fazer, e a *experiência estética* enquanto algo exterior, objetivo, autônomo, a ser contemplado e capturado pelo discurso que ordena e explica. O *prazer* e a *liberação*, a *palavra* e a *explicação*, gravitando em torno do acontecimento poético, acabam reafirmando e legitimando a esquizofrênica cisão entre corpo e mundo, entre imagem e palavra, entre imaginação e razão.

A crença escolar no conhecimento homogêneo organizado por uma razão universal e estável, com a convicção do interesse comum, orienta planejamentos que hierarquizam “o” conhecimento “novo” e “diferente” a ser oferecido *para* as crianças acumularem aos do dia anterior. A cada outra “aula” elas devem defrontar-se com algo não visto, não sentido, não pensado ainda. O adulto torna-se um animador de novidades, aquele que oferece o “mais” que a criança não tem, sempre insistindo em suas limitações, em suas deficiências em relação à lógica adulta. Paradoxalmente, na intenção de oferecer o “mais” às crianças, porque não sabem ler ou escrever para entenderem “o conteúdo”, se o oferece facilitado, ou seja, a “menos”!

Diferentes “técnicas”, sob pretexto de exercícios pedagógicos – folhas pobremente xerocadas ou ricamente impressas – que colocam a criança diante da angústia de seus não-saberes adultos, oferecendo como aprendizagem o padecimento da expectativa do “erro” ante a exigência de responder aquilo que não interrogou em exercícios planejados e alcançados por adultos que almejam “simplificar” o mundo através da imagem modelo e/ou da palavra que explica como modo de facilitar aprendizagens (ou ensinagens?)!

Diante de “atividades” sempre pobres, as aprendizagens acabam por acontecer através de uma mistura empobrecedora já que a criança é constrangida a utilizar as mesmas estratégias, as mesmas imagens, os mesmos gestos, tornando-se redundante por desconhecer outros modos, por não alcançar um repertório de movimentos sobre o mundo que a permita complexificar modos de estabelecer relações entre linguagens porque não lhe é exigido esforços que provoquem ultrapassagens nas linguagens. A provocação

à imaginação e ao raciocínio exige uma adversidade que prometa uma dominação, aquela que oferece um tempo ativo ao permitir a “luta” entre o esforço do corpo e a resistência das coisas. Essa “luta” se manifesta como *ritmo*²²⁹, e é por esse ritmo que o esforço da criança, sempre lúdico e investigativo, obtém – e retém – ao mesmo tempo a sua eficácia no mundo e a sua tonicidade subjetiva. Trata-se de comprometer-se com a *formação* e não com resultados imediatos, de observar e cuidar um corpo que se temporaliza no grupo e na escola respeitando ritmos e instantes realizadores de interações como momentos de vida onde não cabe subestimar o poder das crianças enfrentarem problemas e tensões. Basta observar a alegria quando “estão” em desafio – em luta – *no mundo* e com as coisas mundanas.

Bachelard refere-se a essa pedagogia que pensa que o “saber” simplificado, aquele clarificado através de métodos “simplificadores”, é o que a criança retém com mais facilidade. O pensamento bachelardiano opõe-se a tal crença ao apontar a diferença entre a *complexidade* de uma idéia simples e a *obscuridade* de uma idéia clara, advertindo para o perigo das crianças habituarem-se e confundirem para sempre simplicidade com claridade e facilidade. Para tanto, distingue idéia simples – o elementar que é fundamental – do ato de simplificar idéias sob pretexto de clarificá-las – idéia simplista (clara) – para denunciar que “simplificar é sacrificar” (2004, p.97).

O paradoxo da educação infantil emerge do agir infantilizado do adulto que exige atitudes adultas da criança. Exigência que produz aprendizagens áridas em suas simplificações e redundâncias. Não há paciência com a “espera” – a *esperança* – da temporalização dos esforços da criança. A alteridade entre criança e adulto acaba relegada à fragilidade contingente das crianças. Os cuidados rotineiros sobrepõem-se aos desafios que burlam os hábitos. A proteção estendida a todas as situações gera facilitações e simplificações que por sua vez geram valorações nos corpos das crianças que vão gradualmente

²²⁹ Utilizo o termo ritmo em sua acepção grega que não confunde-se com algo fluido, a partir do termo *fluir*, o qual costuma basear-se sua utilização moderna: “ritmo é aqui o que impõe firmeza e limites ao movimento e ao fluxo” (JAEGER, 1995, p. 161). Para Bachelard (1994, p.117), o ritmo “é a única maneira de disciplinar e preservar as energias mais diversas. É a base da dinâmica vital e da dinâmica psíquica”. O ritmo, em Bachelard, é fundamentalmente a continuidade do descontínuo, ou seja, da repetição nasce a uniformidade.

aprendendo atitudes e valores de extrema dependência em qualquer situação. Aprendem muito rápido *o não-sei fazer e o não posso fazer!*

Em Bachelard, a imaginação deve seguir a vontade e, portanto, não podemos nos satisfazer com devaneios costumeiros ou simplificados mas perseguir o ânimo dos ofícios que despertam a vontade para todas as novas perspectivas. E as perspectivas oferecidas às crianças, por mais inovadoras em seus modos tecnológicos de produzir e apresentar imagens, não prescindem do processo de instauração-invenção de caminhos, ou seja, de aprender a *começar* ou *recomeçar* algo no mundo. Quer dizer, na multiplicidade do trânsito de questões e tecnologias que a contemporaneidade apresenta, o que não se dissolve é o *corpo* exigido a enfrentar as consistências e resistências do mundo. Corpo poético, demiurgo, capaz de instaurar outras realidades ao insistir fazer ser o que não é. O corpo sensível é teimoso e necessita aprender com outros corpos seu poder de projetar e gerar não somente ações mas também estratégias languageiras para decifrá-las como modo de aprender a conviver e inventar sua sobrevivência desde o nascimento.

No prefácio para os dois livros dedicados às imagens da terra²³⁰, Bachelard mesmo adverte para as dificuldades e paradoxos sem fim de estudar a imaginação poética no campo dos ofícios manuais pois quanto mais positiva e sólida for a matéria, em aparência, mais sutil e laboriosa é a dinâmica da imaginação. Enquanto diante do fogo, da água, do céu – matérias inconsistentes e móveis em sua concretude efêmera – o devaneio não era de modo algum bloqueado pela realidade, com as imagens provocadas pela matéria terrestre já não encontramos a mesma facilidade: as temos sob os olhos, as sentimos nas mãos, despertam em nós o gosto de transformá-las pelo esforço criador de nossos dedos. A materialidade terrestre é tão evidente, a forma é tão manifesta em sua solidez, que torna-se difícil propor a possibilidade de capturar devaneios relativos à intimidade da matéria.

O “obstáculo pedagógico” a enfrentar na aprendizagem das diferentes linguagens pelas crianças é o longo debate sobre o lugar da imaginação para refutar a tese realista quase imbatível, tanto para a generalidade dos psicólogos

²³⁰ Em 1948 é publicada na França a quarta obra bachelardiana consagrada à imaginação da matéria e apresentada em dois livros: *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças* e *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*.

quanto para a maioria dos pedagogos, de ser a percepção determinante dos processos imagéticos. É justamente no estudo da matéria terra – onde o terreno é mais desfavorável por sua presença aos olhos e ao esforço criador das mãos – que encontramos, com Bachelard, o caráter formativo fundamental da imaginação poética a partir do estudo das forças oníricas que engendram a dinâmica das *imagens imaginadas*, anteriores à percepção. Aqui, os fatos não explicam os valores.

Em sua distinção entre *imagem percebida* e *imagem poética* como duas instâncias muito diferentes para o pensamento, Bachelard (1991a,p.3) contribui para a discussão sobre a aprendizagem da linguagem plástica pois credita à percepção e à memória uma imaginação reprodutora que é completamente diferente da *imaginação poética* que instaura a *função do irreal*, que aqui passarei a abordar como “ficcional”, onde o devaneio é um dos seus aspectos mais comuns por mobilizar o corpo a operar sobre a materialidade para transformar e engendrar linguagens que o “narram”. Os valores, em sua atualidade de valorar no ato mesmo de realizar algo, tornam inertes tudo o que deriva do passado e, portanto, toda a memória tem que ser *reimaginada*, ou seja, re-contada ou dramatizada no instante realizador. As idéias sonham no ato de recontar e refazer o mundo através da colisão entre pensamento e realidade, onde temos que inventar modos de interpretar e ficcionar o real ou modos de agir para torná-lo inteligível. Os devaneios da vontade engendram realidades através das linguagens, as instauram e as transformam.

É ao que Merleau-Ponty (1999, p.211) se refere quando diz que a apreensão de uma significação se faz pelo corpo: pelo “eu posso” e não pelo “eu penso”. É pela imaginação, para Ricoeur, que exerço esse meu poder de tomar a iniciativa e agir. Poder intimamente vinculado à decisão de iniciar algo no mundo. O desafio quase intransponível, aqui, é compreender o corpo sensível e operante como fonte primeira das significações que vamos constituindo com o mundo ao imantá-lo com nossos devaneios, nossas interpretações, nossas hesitações, produzindo sentidos encarnados a partir da exploração inesgotável que o real oferece.

Estudar a imaginação poética, desde imagens materiais produzidas por crianças, é tarefa complexa pois a imaginação não se reduz ao figural: é valoração do vivido. A imaginação adquire uma realidade particular na medida em que é geradora não apenas de formas, mas de valores e qualidades que apelam para a sensualidade do encontro entre corpo e mundo. Neste sentido, a dimensão poética implica ou diz respeito à ambigüidade do real na qual manifesta-se precisamente a condição da realidade.

Outro obstáculo é enfrentar a idealização da infância sustentada no mito da “criança criadora” que engendra um “imaginário escolarizado” em torno dos saberes e fazeres a partir dos meios artísticos em nossa cultura. Um imaginário que por sua vez produz estereótipos culturais e engessa mediações pedagógicas – não apenas em arte – por vincular-se à concepções muito frágeis em torno da experiência artística e estética²³¹.

A naturalização do poder criador da criança sustenta a sacralização de toda realização infantil como criação a partir de uma imaginação gratuitamente “criativa” apenas pelo fato de ser infantil. Sacralização gestada na modernidade, enraizada na concepção de infância pura, ingênua, despreocupada, não corrompida pela convivência mundana, eternamente feliz na espontaneidade de suas fantasias, ignorando os truques, as estratégias e os desvios característicos da “fabricação” do poema e da pintura, das astúcias do poder operar e transformar palavras, sons, traços, manchas, massas, no ato de ficcionalizar o real e instaurar sentidos na convivência. O mito da criança criadora, ao “condenar o imaginário infantil a extrair das suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento” (DUBORGEL, s/d, p. 298), legitima o desprezo à intencionalidade pedagógica em favorecer provocações à imaginação poética através do exercício cultural de materializar imaginários através das diferentes linguagens para alcançar o outro e comungar sensações, sentidos e afetos, idéias e pensamentos, fecundando o raciocínio e as condutas sociais.

²³¹ Não há um termo em nossa língua que, sem ambigüidade, abarque a inseparabilidade da experiência artística e da experiência estética no acontecimento poético: como tocar sem ser tocado? Como formar sem ser transformado? Como fazer sem fruir? Como criar sem conhecer? Podemos nos referir num momento apenas ao ato de produção e noutro apenas à percepção ou fruição desse mesmo ato? Assim, utilizo o termo *poético* para referir-me à inseparabilidade entre criação e aprendizagem.

A educação, desde a infância, pode favorecer aprendizagens através de diferentes modos de imaginar e narrar com traços, manchas e massas. Trata-se de favorecer aprendizagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção como estratégia de resistência ao real dado e, assim, plasmar modos de flexibilizar pensamentos, para que não permaneçam acorrentadas às limitações de imaginar e perceber um único real: o escolarizado.

Merleau-Ponty (2002, p.102), apesar de ser outro o contexto de discussão, comenta que se Leonardo da Vinci é diferente de outras inumeráveis vítimas de uma infância infeliz, “não é porque tenha um pé no além, é porque conseguiu fazer de tudo o que viveu um meio de interpretar o mundo – não é que não tivesse corpo nem visão, é que a sua situação corporal ou vital foi constituída por ele em linguagem”. Aqui, a importância formativa de garantir, desde a infância, diferentes modos de operar linguagens. Como diz Bachelard (1994a, p.44), “a maneira como se imagina é mais instrutiva do que aquilo que se imagina”. Não para “adquirir ou acumular conhecimentos” mas para que possam constituir outras histórias para si, para que não fiquem acorrentadas à contingência dada pelas condições de lugar e tempo de nascimento. Nesse sentido, as narrativas ficcionais que produzimos são insubstituíveis em seu poder de promover aprendizagens que permitam superar o contingente por colidirem com o mundo real e o “refazer”, seja para negar ou confirmar. São ações que o transfiguram e modificam modos de imaginá-lo e percebê-lo, ou seja, de agir. Escutar e falar, ver e pintar ou desenhar ou modelar, ler e escrever, é colocar-se em movimento, é sair de si para partir a um futuro²³² de si mesmo, é despertar dos automatismos. É recusar o que apenas se é para interrogar o que pode existir para além de seus padrões estáveis.

Imagens desenhadas ou pintadas, modeladas ou construídas, modificam nossa relação com as coisas, com o mundo, com o corpo. O mundo laborioso que envolve o ato de desenhar, pintar e modelar, assim como construir objetos, não é apenas um passatempo que promove a evasão do mundo real a partir da livre imaginação e tampouco reduz-se a um meio para “adquirir” conhecimentos

²³² Bachelard (1989a, p.18), ao propor considerar a imaginação como potência maior do humano, sustenta que “com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro”.

escolares ou do mundo-realidade. Implica numa experiência²³³ 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*.

Larossa (1996, p.16), ao propor a experiência de leitura como experiência de formação, contribui para aproximarmo-nos da idéia de formação quando afirma “que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos. Y para mí la cuestión de la formación está magistralmente enunciada em el subtítulo del *Ecce Homo* de Nietzsche: *Wie man wird, was man ist*, cómo se llega a ser lo que se es”. Conceção muito próxima de Bachelard (1991a, p.5; 1990, p.6; 1990a, p.70) quando afirma que nos tornamos o que imaginamos, nossos devaneios nos produzem ao produzir realidades no ato de inventar linguagens.

Propor outro *olhar* às imagens realizadas por crianças pequenas, desde as poéticas da imagem, do corpo e da ação, exige o estranhamento do familiar para reter o detalhe poético, o insignificante que nos coloca diante de uma novidade. Estranhamento capaz de promover o encontro ou confronto com estranhas sutilezas que emergem do mistério da *formação*, do movimento de *tornar-se* operador *fabuloso* de linguagens, desde as primeiras aprendizagens.

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 o poder poético de trazer à tona linguagens que permitam experienciar o que no real se oculta.

Na especificidade da linguagem plástica, a figuração temporalizada pelo ritmo do corpo emerge como valoração da experiência no instante realizador da mão que traça e tingem superfícies, modela a massa, na emergência da fala e da fabulação que acompanham a repetição dos gestos e das marcas onde, 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

²³³ No sentido merleau-pontiano de iniciação ao que não somos.

experiência que envolve a fusão de dois sentidos do processo de produzir imagens plásticas: o do gesto na materialidade e o da marca nela configurada, cicatrizada na superfície do suporte pela ação do corpo que a realizou.

Destacar as primeiras aprendizagens, a miniaturização do mundo e o ficcional, a partir da interlocução entre a fenomenologia da imagem em Bachelard, do corpo em Merleau-Ponty e da ação em Ricoeur, é destacar o que extraí, por enquanto, como aprendizado no estudo do contraste entre o legado da tradição ocidental e a ruptura por eles promovida em relação às concepções de imagem plástica e imaginação poética. Estudo que faz emergir as contradições em torno da expectativa pedagógica de uma infância “imaginativa e criativa” e o que pedagogicamente é produzido com ela na educação infantil: um cotidiano sério, limpo e real. Constatação que exige considerar a importância de discutir as concepções sobre imaginação poética e aprendizagem da linguagem plástica na infância como estratégia de minimizar o descaso para com as primeiras aprendizagens de admiração e de encantamento pelo poder poético das linguagens nos instalar no mundo. Isto é, em seu poder de tornar a nós e o mundo mais interessantes e instigantes porque forjam pensamento no sonhar e engendram sonho no pensar.

Os ensaios a seguir não tratam de trazer, colar ou decalcar o estudo da experiência poética adulta às crianças. Antes, pretende propor uma discussão que permita interrogar a experiência de extrair sentidos do mundo através da imaginação poética para sublinhar a importância de considerar nos processos educativos o real em sua dimensão ficcional. Implica propor a “desnaturalização” do cotidiano respeitando os ritmos do movimento do corpo das crianças em sua inserção no grupo e na escola. Supõe interrogar se queremos alunos ou crianças convivendo no espaço e tempo da educação infantil; se estamos em um “espaço escolar” ou em um espaço formativo, portanto existencial, onde o que importa é complexificar os devires do estar junto no mundo para sonhar pensando e pensar sonhando.

das primeiras

aprendizagens

*Verdadeiramente revolucionário
é o efeito do sinal secreto do vindouro,
o qual fala pelo gesto infantil.*
Walter Benjamin

Na última cena do documentário *Janelas da Alma* (2001), João Jardim e Walter Carvalho focam a câmera no rosto de um bebê que vai abrir pela primeira vez os olhos. Quando, finalmente os abre, a imagem é congelada no silêncio desse olhar primal. Acompanhar a imagem do esforço do corpo recém-nascido, a beleza da experiência muda em seus lentos movimentos, as hesitações e as tentativas que vai fazendo para realizar o misterioso acontecimento de lançar-se no mundo, me coloca em expectativa: *o que a criança vê?*

Talvez esse o primeiro ato a exigir a iniciativa de colocar em imagens o halo de visibilidade do nunca visto antes para extrair sentidos do corpo vidente que se vê a si mesmo vendo: o ato de nascer para as coisas que em si já é ato de misturar-se ao mundo. Misturar-se à “visibilidade profana”²³⁴ da luz, da cor, dos reflexos, das sombras exige uma visibilidade inteira a ser recriada no corpo. Luminosidade, cor, profundidade, não são comumente vistos pois são visíveis apenas em sua existência visual, só estão aí, nas palavras de Merleau-Ponty (2004, p.18), “porque despertam um eco em nosso corpo, porque este as acolhe”. Para torná-las visíveis é preciso aprender a ver, tomar posse da visão, torná-la própria no ato mesmo de redobrá-la em outra visão: aquela que me faz ser visto de fora, que me instala no meio do visível.

O primeiro ato de aproximação é transformado em distância irremediável. Tomo distância mas não sem minha temporalidade. Abrir os olhos e olhar com todas as sensações de um corpo inaugurando o mundo ao colocar em movimento imagens já extraídas da gestação e do nascimento. A primeira iniciativa após a intensidade da exigência do corpo para o esforço de nascer: o movimento intenso de saída do útero. Para Bachelard (1989a, p.9), “é na carne, nos ór-

²³⁴ Expressão de Merleau-Monty em *O olho e o espírito* (1961).

gãos, que nascem as imagens primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares” que fazem começar algo, tomar a iniciativa de ir até às próprias coisas, sair de si para entrar no mundo e nele inscrever pensamentos e ações que promovem a experiência de pertencimento e participação.

A decisão de começar algo aponta para o que Merleau-Ponty (2004, p.16) destaca como o entrelaçamento entre visão e movimento que faz do corpo operante e atual parte do mundo visível. Trata-se de “emprestar seu corpo ao mundo” pois ver não é uma decisão do espírito, não nasce de um “ato de consciência” mas origina-se do corpo como um sensível que, silenciosamente, diz “eu posso” sobre o mundo. A visão é conquista do devir de um corpo que desliza sobre as superfícies de uma presença inalienável sempre já “ali”, antes da reflexão, antes das problematizações sobre o que sinto e o que me sente. É o ser indiviso. Por isso, contra a convicção cartesiana, Merleau-Ponty (idem, p. 30) afirma que, se não há visão sem pensamento, “não *basta* pensar para ver” pois a visão nasce por ocasião do acontecimento de desencadear pensamentos com e pelo corpo. Não existe nada que se possa “ver” se o ver carece de ânimo, de energia, de iniciativa, de acoplamento temporal e sensível às coisas que o envolvem.

Aqui, o ato de olhar – o mirar, *miração* ou *admiração* – emerge de dentro do corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de tornar-se gesto no mundo. Nesse ato poderoso do olhar, o bebê abarca as coisas e as aproxima na simultaneidade que delas toma distância para perscrutar no corpo as sensações que suscita o estar inextricavelmente misturado ao mundo e aos outros. Nesse movimento sensível que o torna simultâneo às coisas e aos outros, há sempre algo diante dele: a experiência de decifrar. Não temos outro modo de saber do mundo senão afirmando sua indeterminação a cada instante que se torna em nós. Como já disse Deleuze (1998, p.10), “não há aprendiz que não seja ‘o egiptólogo’ de alguma coisa”, que não enfrente enigmas sem os decifrar pois são os problemas que dão sentido às soluções e não o contrário. No pensamento de-

leuziano²³⁵, aprender é uma tarefa infinita já que não há nada prefigurado, previsto, predeterminado a aprender.

Com a primeira visão, para Merleau-Ponty (1999b, p, 146), “há iniciação, isto é, não posição de um conteúdo, mas abertura de uma dimensão que não poderá mais vir a ser fechada” pois será a textura que tonalizará as experiências daqui em diante ao tornar o corpo mensurador das coisas cativas no mundo. Aqui, a aprendizagem não é síntese, menos ainda processo cumulativo do percebido, mas metamorfose do corpo em abertura para a experiência temporal de tornar-se na simultaneidade que o mundo vai tornando-se para si e para os outros. Metamorfose que extrai uma aprendizagem ao forjar pensamento na abertura de começar algo para alcançar o limite do visível e aumentar o campo de visibilidade.

Tal abertura supõe aprender a ter visões, ou seja, aprender a operar a visão silenciosa para abrir um campo nomeável e dizível em linguagens que engendram um processo histórico particular ao emergir como temporalização corporalizada²³⁶. O tempo acontece no corpo e o modifica. É só por isso, para Agamben²³⁷ (2002), que temos infância: porque não nascemos já falantes e temos que aprender a instalar no corpo uma história linguageira. In-*fan* é aquele que não tem voz, que não nasce falando; aquele que está aprendendo a falar e a ser falado, a ver e a ser visto. É apenas nessa condição que a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo de um tempo

²³⁵ Em Deleuze (1988,p.243), o pensar não é inato, tem que ser engendrado no pensamento. Logo, “o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento”.

²³⁶ O enfoque enactivo de Francisco Varela (1997), inspirado em Merleau-Ponty, afirma a cognição como *ação corporizada* onde o corpo é concebido simultaneamente como estrutura física e como estrutura vivida e experiencial, isto é, tanto biológico como fenomenológico.

²³⁷ Para Agamben (2002, p.111), é na infância que o humano se constitui na linguagem e pela linguagem: “contrairement à ce qu’affirme une ancienne tradition, l’homme n’est pas de ce point de vue ‘l’animal doté de langage’, mais plutôt l’animal qui en est privé, et qui doit par conséquence le recevoir de l’extérieur”. É necessário – condição sine qua non – aprender a linguagem estando exposto à linguagem, ou seja, estar em linguagens. Só por isso, temos história: porque o humano tem infância ou, como define Agamben (idem, p.114-115): l’enfance de l’homme “se situent dans l’identité-différence (dans la *chóra*, dirait Platon) entre ces deux régions”. Estruturada sobre a diferença entre natureza e cultura, a linguagem coloca em ressonância os dois sistemas e permite sua comunicação. Mais adiante, explicita que “l’enfance de l’homme, en quoi l’on a repéré plus haut l’origine de l’expérience et de l’histoire, acquiert ainsi son sens propre lorsqu’on la rapporte à la différence qui, dans l’espèce humaine, distingue l’hérédité exomatique de l’hérédité endosomatique”.

linear: ela é intervalo, descontinuidade, irrupção do pensamento, do porvir, pois temos que aprender a estar em linguagens, temos que aprender os fazeres do corpo que significam a existência coletiva. Cada vez pela primeira vez.

Em Agamben (2002, 93-94), a carência de linguagem é a condição de sua emergência e, assim, o percurso de sua aprendizagem é o mesmo para todas as crianças: todas têm que aprender a falar (e a projetar visões) com outros²³⁸. Liberada do condicionamento subjetivo que define a origem como um ponto em uma cronologia, como causa inicial cindindo um tempo antes e um tempo depois, “a origem de um tal ‘ser’ não pode ser *historicizada* porque ela é ela mesma *historicizante*; é ela que funda a possibilidade de alguma coisa como ‘história’” (idem, p.91). O humano é histórico justamente por não vir ao mundo já falante e ter que engendrar a fala e o ser falado desde a imersão em uma história. Por não estar inscrito na língua desde sempre, o discurso não lhe vem dado “por natureza”. Por não falar desde “sempre” e ter que aprender a colocar-se em fala – a falar-se – a infância não é natural, universal e nem pode ser antecipada.

Agamben (2002, p. 103)²³⁹ destaca a infância como condição da história a partir da diferença entre língua e discurso, entre semiótica e semântica, onde o humano não pode entrar na língua como sistema de signos sem a transformar radicalmente em semântica, sem a constituir em discurso. Essa transformação radical, que afirma a infância como dimensão original do humano, como poder do humano aprender a falar e ser falado, implica negar uma visão politicamente dominante baseada no eixo cronológico e no discurso racionalista de um

²³⁸ Nas palavras de Agamben (2002, p.97), “qu’on imagine un homme qui viendrait au monde déjà parlant: pour un tel homme sans enfance, le langage se serait pas quelque chose de pré-existant qu’il devrait s’approprier, et il n’y aurait pour lui ni fracture entre langue et parole, ni devenir historique de la langue. Mais pour cette raison même, un tel homme serait immédiatement uni à sa nature, il serait toujours déjà nature, il ne trouverait nulle part en elle de discontinuité ni de différence permettant l’avènement de quelque chose comme une histoire”.

²³⁹ Em Agamben (2002, p.102-103), “tel est le problème auquel la théorie de l’enfance permet d’apporter une réponse cohérente. La dimension historico-transcendental, pour l’appeler ainsi, se situe em effet dans le fossé même entre sémiotique et sémantique, entre pure langue et discours; elle en donne, en quelque sorte, la raison. C’est le fait que l’homme a une enfance (autrement dit, qu’il a besoin pour parler de s’exproprier de l’enfance, afin de se constituer comme sujet dans le langage) qui brise le ‘monde clos’ du signe et transforme la pure langue en discours humain, le sémiotique en sémantique. En tant qu’il a une enfance, en tant qu’il n’est pas toujours déjà parlant, l’homme ne peut entrer dans la langue comme système de signes sans la transformer radicalement, sans la constituer en discours”.

processo psicológico progressivo que coloca a criança num pólo zero²⁴⁰ e permite dividi-la em diferentes faixas – que variam segundo as teorias – em direção ao fim da vida.

Arendt (2004,p.258) contesta essa naturalização da trajetória temporal cronológica afirmando que a única resistência à fatalidade de uma vida limitada pelo nascimento e pela morte é a ação – o agir – capaz de interromper o curso inexorável e automático da vida cotidiana, interferindo no ciclo do processo da vida biológica:

fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar.

A ação – o falar e o agir – enquanto regularidade do infinitamente improvável (idem), nos libera da condenação do ciclo incessante do processo vital e de suas leis inexoráveis por se exercer diretamente entre humanos na convivência mundana. O desejo de estar com outros, na ação e no discurso²⁴¹, permite iniciar processos novos e intermináveis que fazem da pluralidade a condição da ação humana²⁴². Esta capacidade de iniciar algo, com toda a surpresa e imprevisibilidade que é inerente a tudo que começa, tem raízes na natalidade: só o recém-chegado, o nascido, possui a capacidade de iniciar algo, isto é, de iniciativa. Para Arendt (idem,p.259), é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo – a ação de que são capazes em virtude de terem nascido – podem conferir fé e esperança no mundo. A promessa está no rompimento da continuidade. Cada criança que chega ao mundo, o mantém e o altera, faz parte e é estrangeira. Cada criança que nasce introduz a

²⁴⁰ Pólo ou ponto “numerado” como zero que permite não apenas inventar fases e desenvolvimentos sustentados no plano do déficit (debilidade) em relação ao plano lógico-matemático adulto (produtivo) como autorizar a “especialização” de áreas do conhecimento e teorias para “administrar” tais faixas etárias.

²⁴¹ Para Arendt (2004, p.191), “se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais”.

²⁴² Convém destacar que em Arendt (2004, p.17-19), “as condições da existência humana – a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra – jamais podem ‘explicar’ o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto”.

descontinuidade na narração do tempo humano: todo começo – ou irrupção da existência é delirante.

É o que Valéry (1999, p.203) reafirma ao destacar que a criança, quando nasce, traz consigo diversas possibilidades. Após alguns meses aprende a falar e a andar, aprende dois tipos de ação que a permitirá recorrer, em circunstâncias acidentais, para extrair o que puder em resposta às suas necessidades ou às suas imaginações. Ao aprender a caminhar,

descobrirá que pode não só andar, mas também correr; e não só andar e correr, mas também dançar. É um grande acontecimento. Ela inventou e descobriu ao mesmo tempo uma espécie de utilidade de segunda ordem para seus membros, uma generalização de sua fórmula de movimento. Efetivamente, enquanto o andar é, em suma, uma atividade bastante monótona e pouco perfectível, essa nova forma de ação, a Dança, permite uma infinidade de criações e de variações ou configurações. Mas, no que diz respeito à palavra, ela não encontrará um desenvolvimento análogo?

Valéry (idem), então, constata que a criança descobrirá e inventará o poder de raciocínio: “criará ficções que a divertirão; repetirá palavras de que gostará pela estranheza e mistério”. O poeta nos aponta que as crianças não imaginam e percebem as coisas da mesma maneira que os adultos por trazerem uma corporalidade-linguageira diferenciada.

É porque o corpo traz uma história – *um tempo corporalizado* – que não podemos “ensiná-las” a ver e muito menos a imaginar, pensar e agir como nós adultos. Exige tempos diferenciados pois as crianças abordam o mundo e o desconhecido de modo diferente dos adultos: em sua inexperiência – outra temporalidade – o abordam encantadas, admiradas, espantadas, investigativas. Abordagem no âmbito dos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais: um saber primal, fundante, corporal, direto, anterior aos processos de raciocínio e reflexão, que exige o encontro com as qualidades do mundo. Sons, cores, sabores, texturas e odores nos colocam no mundo e são por nós corporalizados. Por provocar um *excesso sensível*, uma relação direta, é preciso compartilhar a experiência. Compartilhar a experiência é estar junto em um tempo, é compartilhar um ritmo determinado, seus intervalos, suas ressonâncias e repercussões.

Afirmar, com Merleau-Ponty (1999, p.23), que uma criança pode agir e perceber antes de pensar, que pode começar a colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, e com eles formar um bloco comum de existência, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem porque misturadas no encontro dos corpos, não podem ser ignorados pela filosofia, muito menos pela pedagogia, em nome da tentativa de elucidação analítica da experiência. Não interessa aqui saber como elucidar os dilemas mas destacar como há abertura para o pensamento sem que a ocultação do mundo seja excluída (idem, p.38).

Para sublinhar que nem todos os nossos atos estão no mesmo plano, Francastel (1993, p. 12) destaca a observação de Valéry sobre a juventude da criança:

no dia em que esta dá seu primeiro passo ela prolonga certamente gestos, uma preparação anterior; mas que, todavia o primeiro passo realizado introduz em sua vida um elemento irreversível que transforma todo o seu comportamento. O mesmo ato, quando é o primeiro, distingue-se de todos os que o seguem.

O tempo da corporalidade²⁴³ infantil é o lugar de intensas aprendizagens . É aqui, e não em outra idade, que a criança vai aprendendo a se movimentar, caminhar, pegar e mexer nas coisas, gostar e desgostar, chorar, rir, correr, pular, cair, ter medo e se maravilhar. Aprendizagens fundantes de um corpo que culturalmente também vai aprendendo a olhar, falar, cantar, ouvir, desenhar, modelar, dançar, pintar, contar, fazer-de-conta. Vai aprendendo, rápida ou lentamente, a complexidade do agir e emocionar-se na convivência com outros, aprendendo a interpretar e tomar decisões, a imaginar e narrar, a relacionar e valorar. Aprende a tornar-se o que é e o que pode vir a ser no fluir da convivência com outros, ao viver intensamente momentos privilegiados de aprendizagens – porque momento de extrema plasticidade – único em seu acontecer: o momento da primeira vez!

O acontecer pela primeira vez distingue-se dos demais atos porque não pode tornar a ser aprendido! A primeira vez é insubstituível em seu aconteci-

²⁴³ Para Merleau-Ponty, como para Francisco Varela (1997), o termo *corporalidade* tem duplo sentido: abarca o corpo como estrutura experiencial vivida e o corpo como o contexto ou âmbito dos processos cognitivos. É afirmar o corpo como dimensão simultaneamente biológica e fenomenológica. Conforme nota 236.

mento corporal único e singular pela intensidade da expectativa, da novidade, do inusitado que é fazer emergir a ruptura com o já corporizado, atualizando-o. Walter Benjamin, em *Rua de mão única* (1995, p.104-105), contribui para abarcarmos o irrepitível que é aprender algo que nos redimensiona:

O JOGO DAS LETRAS. Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. (...) Seja como for – para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E porque, no que me diz respeito, eles foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. (...) Era um estado de graça. (...) A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

As primeiras aprendizagens são insubstituíveis, só podemos repeti-las. Repetição, aqui, não no senso comum do fazer igual mas enquanto realimentação que implica a continua reelaboração do que aconteceu antes. Experiências não apenas imediatamente agradáveis mas realimentadoras de experiências por vir. Para a filosofia da diferença, “a repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído” (DELEUZE, 1988, p.22). Nessa perspectiva, não se trata de mero acréscimo de experiência uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas de “elevar a primeira vez à enésima ‘potência’. Sob esta relação da potência, a repetição se reverte, interiorizando-se” (idem).

Se há algo que toda criança faz, quotidianamente, é recorrer à conduta de repetir movimentos, gestos, sons, palavras. Comportamento que, talvez, nas palavras de Deleuze (1988, p. 22), seja “o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular que a alma”. Conduta que

surge no fluir do encontro dos corpos, revigorando e impregnando a história de um corpo se constituindo na repetição de atos e gestos que já estavam lá na primeira vez.

Estar envolvido implica estar tomado pelo acontecimento. Só aprendemos quando estamos por inteiro engajados no processo: e comprometer-se envolve também padecimentos e frustrações. Considero importante sublinhar que não supõe abordar o envolvimento como motivação psicológica para a aprendizagem, isto é, não aprendemos apenas o que nos dá prazer ou porque nos é prazeroso. Deleuze (1998, p.46), compreende que a decepção – ela mesma plural e variável – é componente fundamental da busca ou do aprendizado pois todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. Implica compreender que “nos tornamos marceneiros somente nos fazendo sensíveis aos signos da madeira, ou médicos, sensíveis aos signos da doença” (idem, p.10). Assim, em cada campo de signos ficamos decepcionados quando não alcançamos o segredo que esperávamos. Para Deleuze, poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos ou fazemos, “porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos” (idem, p.46).

Na infância, diz Bachelard (1989a, p.122) o medo trava a curiosidade. Essa relação entre medo e curiosidade que acompanha toda ação inicial sobre o mundo é reativada ou restaurada na própria observação de uma ingenuidade, isto é, revivida nas primeiras observações, naquelas que começam algo. O limiar sensível de todo conhecimento está paradoxalmente entre o intenso interesse de ver e o receio de ver. Nesse limiar o interesse ondula, perturba-se, volta e revela estranhas sutilezas quando as ondulações de medo e curiosidade são amplificadas pela imaginação, quando a realidade não está ali presente para moderá-las.

Acompanhar a tensão deste momento de inserção das primeiras aprendizagens no coletivo envolve considerar e acolher as dificuldades vividas que cercam a experiência de aprender, os obstáculos que cada criança enfrenta em suas tentativas e esforços para ultrapassá-los e superá-los, os equívocos necessários e os inúteis, os medos e as alegrias espontâneos ante o espanto da novidade que é o desconhecido. Nesse processo experiencial do devir das con-

dutas na convivência, a criança aprende a decifrá-las porque aprende a redimensionar o já emocionado – o já ritmado no corpo – fabulando e ficcionando. Aprende a começar algo para tornar-se gesto no mundo. Em Merleau-Ponty (1991, p.100) o misterioso exige decifração; não pede explicação mas convida à iniciação, isto é, que o converta em relação com outrem: um sair de si para encontrar outrem e voltar a si: na experiência de iniciação ao outro, apreendo inevitavelmente meu corpo como uma “espontaneidade que me ensina aquilo que não poderia saber a não ser por ela”

As aprendizagens extraídas dos ritmos dos esforços *duram* no corpo, pois, nas palavras de Bachelard (1994, p.132), “os largos ritmos marcam a vida humana”: a marcam e a assinam. Em *A dialética da duração* (1936) o filósofo afirma que sem ritmo nenhuma vida, nenhum pensamento, pode estabilizar-se e ser seguro: “para durarmos é preciso que confiemos em ritmos, ou seja, em sistemas de instantes. Os acontecimentos excepcionais devem encontrar ressonâncias em nós para marcar-nos profundamente” (idem, p.9). Antes de todos, a respiração é o ritmo primeiro que sustenta a vida. Para Bachelard (idem, p.131-132), a respiração quando liberta do orgânico, “marca profundamente nossa confiança temporal, a confiança que temos em nosso futuro próximo, nosso acordo com o tempo escandido”. Essa nossa marca rítmica, esse acordo temporal que nos vincula às primeiras aprendizagens da infância, o mundo da *primeira vez*, Bachelard (1988b, p.119) designa como *acordo poético* das imagens primais para demonstrar que “a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar. Tudo o que começa em nós na nitidez de um começo é uma loucura da vida”. A infância permanece em nós porque esse *acordo poético* nos liga ao mundo quando revivificados por entusiasmos que *duram* em nós, nos fazendo confiar no mundo para tomar a iniciativa de retomá-los. A poesia dura porque *retoma* descontinuidades que nossas ressonâncias-repercussões afetivas conferem coerência ou continuidade.

da miniaturização

do mundo

*C'est comme miniature
que le Monde peut rester composé
sans tomber en morceaux.*
Bachelard

Aproximar o mundo, através de traços e manchas sobre uma superfície reduzida, é renunciar à sua imediaticidade pela tomada de distância, pela posse do distanciamento, redimensionando nossa relação sensível com as coisas e com o espaço que nos enlaça. Desenhar, pintar, modelar, construir objetos, isto é, trazer pelas mãos uma visão-imagem de totalidade e unidade daquilo que é disperso e impalpável, pela imensa distância que as grandezas impõem, amplifica a compreensão das coisas cativas no mundo pois nos permite tomar posse do intangível.

A fecundidade heurística da ciência advém de procedimentos iconográficos onde a imagem torna-se importante meio para transformar o saber abstrato em espaço visível. O poder iconográfico de estruturar esse saber, pelo estabelecimento de diferentes dispositivos visuais – esboços, gráficos, diagramas, esquemas, preparam hipóteses e favorecem conclusões assegurando sua inteligibilidade. Convém destacar, com Dagognet (1973, p.79), que essa apreensão visual, não decalca mas instaura. Não limita-se a ilustrar um saber abstrato mas favorece procedimentos cognitivos globais ao promover a abertura ao futuro: ao mesmo tempo transfiguração e prefiguração.

Tanto a arte como a ciência recorrem aos mesmos meios em sua captura do universo: com alguns traços e cores podem contrair a imensidão do mundo não apenas para traduzir sua profundidade como para alcançar a riqueza da multiplicidade de horizontes que amplificam e favorecem sua aproximação através do “leve desenho de meu devaneio, no limite de meu pensamento” (BACHELARD, 2002, p.23), promovendo uma apropriação: a instauração de uma inteligibilidade.

As imagens materiais – desenhadas ou pintadas, modeladas ou construídas – têm o poder de redimensionarem nossa relação com o mundo ao colocarem sob os olhos aquilo que não vemos ou não podemos ver, isto é, podem amplificar o real tanto no plano científico como no artístico ao permitirem passar do plano oculto ou intangível ao plano disto que é mostrado, tornado visível. Aproximação que supõe uma separação para apropriar-se de uma visão. Ver, aqui, supõe a experiência de distanciar-se.

Podemos acolher a sugestão de Didi-Huberman (1998, p.160) e abordar a experiência da distância²⁴⁴ em seu poder de nos atingir enquanto “forma fundamental do sentir”, isto é, em seu privilégio de ser dimensão comum a todos os sentidos. Talvez, segundo Didi-Huberman (idem, p.161), quando *vemos* algo não ocorra nada além de sermos por ele *tocado*, e desse toque abrir-nos a uma dimensão essencial do olhar: de ser experiência lúdica entre o próximo e o longínquo, onde um não pode coincidir com o outro mas podem ser coexistentes²⁴⁵. A distância das coisas em relação a nós é simultaneamente nossa distância em relação a elas. Nosso corpo não é enraizado, é móvel²⁴⁶ e, portanto, a distância na experiência sensorial não pode ser objetivável nem suscetível de uma abstração conceitual: “a distância não é sentida, é antes o sentir que revela a distância” (idem). Nas palavras de Blanchot (2001, p.69), “ver no sonho, é estar fascinado e o fascínio produz-se quando, longe de

²⁴⁴ Merleau-Ponty (1999, p.343-360) aborda a percepção do espaço como experiência que “se dá como distância que se abre diante de nós” através da *profundidade*. Ao tomar a profundidade como paradigma mesmo em que “se constitui o espaço” – e não como coordenada espacial – ele afirma que o espaço é distante, é profundo e por isso permanece inacessível (por excesso ou falta) quando está sempre *aí*, ao redor e diante de nós. A profundidade expõe imediatamente nosso elo ao espaço: ela “nasce sob meu olhar porque ele procura ver *alguma coisa*” (idem, p.354). Portanto, se o espaço não é senão *um certo espaço*, enquanto trama singular de espaço e de tempo – dialética da espessura e da profundidade, ele é já um elemento em si mesmo de *desejo*, enquanto investimento para o olhar que penetra e anima os objetos. Nesse sentido, “toda fixação é sempre fixação de algo que se oferece como a ser fixado” (idem, p.356).

²⁴⁵ Para Merleau-Ponty (1999, p.357), dizer que vemos um objeto à distância é dizer que o possuímos ou que ainda o possuímos, ele está no futuro e no passado ao mesmo tempo que no espaço. Nesse sentido, algo está distante ou próximo apenas em relação temporal a um certo *alcance* de nossos gestos, a um certo *poder* do corpo fenomenal sobre sua circunvizinhança (idem, p.359). Porque meu corpo pode mover-se o que importa não é o corpo enquanto coisa no espaço objetivo mas o corpo enquanto sistema de ações possíveis (idem, p.336).

²⁴⁶ Para Varela (2000, p.44), a grande diferença cognitiva entre uma máquina extremamente lógica e um bebê é o corpo! Um bebê é muito mais esperto que tal máquina pois está encarnado em uma flexibilidade de percepção e ação que lhe confere uma autonomia de movimentos em relação ao mundo. A enorme diferença entre a máquina e o vivo é justamente o comportamento raro e inesperado – a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento.

apreender a distância, somos possuídos pela distância, investidos por ela”. Talvez, apenas a imaginação possa atualizar tal virtualidade.

Bachelard nos faz apreender a potência onírica das imagens miniaturizadas pelos “devaneios liliputianos” do desenho, da pintura e da modelagem, tão presentes no imaginário da criança, os quais permitem transpor os limites exteriores para adentrar na atmosfera íntima do espaço interno das coisas. Para Bachelard (1990a), é pela redução do mundo que alcançamos uma das funções mais regulares da imaginação pois “na miniatura os valores se condensam e se enriquecem” (1989a, p.159), precipitando imagens, levando-nos para longe, fazendo-nos pequenos para habitá-las e vivê-las: “encolher-se pertence à fenomenologia do verbo habitar. Só habita com intensidade aquele que soube se encolher” (idem, p.21). Nas virtudes dinâmicas da miniatura a representação sucumbe à imaginação pois, na redução, os valores se amplificam: ao se condensarem se aprofundam. O mais, aqui, é menos. O interesse por uma imagem faz transpor ou subverter a lógica para viver o que há de imenso no pequeno onde a imaginação lhe majora o valor ao tornar a imagem excessiva na ressonância secreta de sua abertura ao mundo, não como apropriação mas como escuta.

A fenomenologia bachelardiana nos permite abordar a dinâmica da imaginação pela atração da sutileza do detalhe amplificado pela ação poética : “um detalhe da imagem muda a temporalidade da imaginação” (1990b, p.63). Aqui, a imagem não tem causa, não pode ser submetida à comparações, pois o imenso surge do pequeno e faz sonhar uma participação íntima no movimento mesmo do gesto que faz aparecer uma imagem reduzida do mundo. O “imenso no minúsculo”, eis o paradoxo da miniatura para Bachelard.

O poder de uma “imagem exagerada” aponta para um postulado bachelardiano da imaginação pouco considerado: “as coisas sonhadas jamais conservam suas dimensões, não se estabilizam em nenhuma dimensão” (BACHELARD, 1990a, p.11). Para a flexibilidade da imaginação importa os valores extraídos do mundo pelas imagens poéticas e não sua dimensão pois a imagem não se deixa medir: “para a imaginação, o mundo gravita em torno de um *valor*” (BACHELARD, 1989a, p.177). E o poeta é aquele que impede a estabilização da imagem ao nos mostrar que o grande não é incompatível com o pequeno: basta

ir em imaginação habitar o imenso interior do minúsculo. Em Bachelard (1990a, p.17), as imagens sempre são “mais fortes que as idéias, mais fortes que as experiências reais”. A atenção amplifica-se investida pelo poder de ver a intimidade do avesso das coisas, sua imensidão oculta. Essa imensidão não está ligada à objetividade do grande e do pequeno mas na projeção de imagens. A impressão de imensidão está em nós e não nas coisas, no eco que reverbera em nós.

Diante de um desenho, de uma pintura ou de uma modelagem, podemos ver terminar ou começar o mundo. Nas palavras de Bachelard (2002, p.24): “seu nascimento é entregue a nosso capricho, sua ruína total a nossa indiferença”, porém a fragilidade desse aparecimento, diante do instante de nossas escolhas visuais, não impedem que o mundo como miniatura distante seja imagem pictórica das mais consistentes. A constatação bachelardiana torna-se enigma em Dagognet (1973, p.IX): o pintor, apesar de restituir aparentemente o real, o encerra em um espaço mínimo sem o diminuir, pelo contrário “ele o amplifica e o intensifica. Encontramos mais sobre a tela que na imensa natureza”. Como o menos pode ser mais? Este o enigma da iconicidade figurativa e que Dagognet (idem, p.56) denomina de “aumento iconográfico”²⁴⁷ para destacar que pintar não é substituir ou apresentar uma equivalência do mundo mas portá-lo de inteligibilidade.

Por isso, Bachelard (2002, p. 28), afirma que a prospecção sugestiva ou o interesse subjetivo sobrepõe-se à inspeção objetiva para argumentar que a percepção é antecipação e não lembrança. Vemos primeiro as coisas à distância onde nós as projetamos pela imaginação e não à distância onde as coisas realmente se encontram: “a imagem enquanto conjunto é uma construção do espírito e a imaginação supre facilmente as insuficiências da percepção” (idem, p.30). Supre porque antes de tornarem-se imagens precisas foram imaginadas, situadas no centro de um devaneio, na lentidão de um momento de atenção distraída quando nosso olhar foi detido e despertado pela captura do mundo que quer se ver. Momento caprichoso porque pode ser detido ou abandonado.

²⁴⁷ Dagognet (1973, p.56) utiliza a expressão “l’augmentation iconographique” para abordar “une certaine iconicité d’un réel plus réel que la réalité, une écriture volumique moins substitutive ou équivalente que porteuse d’intelligibilité”.

As formas plásticas amplificam a sensualidade matérica por reunirem valores de visualidade capazes de capturarem imagens e idéias deflagradoras de experiências sensoriais que nos levam a questionar o que um corpo é capaz de realizar sobre a materialidade do mundo para extrair, nas palavras de Bachelard (1991, p.7), “todo esse espaço afetivo centrado no interior das coisas”. Afetivo, aqui, no sentido de força que move o impensado a pensar, forçado a afrontar o indeterminado das imagens da primeira vez.

É no domínio da visão que o devaneio operante oferece condições de abordar a imaginação como ação transfigurativa enquanto emergência de gestos e movimentos que, metamorfoseados em imagem plástica, podem transpor o mundo, projetá-lo e renová-lo. A pintura, o desenho, a modelagem, a construção, enquanto conquistas de mundo, 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, excessivos movimentos que permitem viver gestos, ritmos, atos. 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. A miniaturização permite 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.

Os contistas, narradores, as crianças e os alquimistas vão ao cerne das coisas, tomam posse daquilo que os instala no coração do real. A criança que brinca com a casinha de papelão pintado mora nela com todas as alegrias do proprietário, do grande que cabe no pequeno.

Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta ou modela para fazer um mundo reduzido tornar-se imagem do mundo, microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. Toda variação, toda hierarquia, todo problema menor desaparece.

Para Bachelard (1989a, p.179), a miniatura do espaço vivido²⁴⁸ decorre exclusivamente das imagens da visão. A imaginação torna-se louca esperança de ver ao exigir atenção recorrente para integrar o detalhe: “Você não viu isso! Veja com calma todas essas coisinhas que não podem ser contempladas em seu conjunto” (idem, p.167). O detalhe desafia o olhar panorâmico preguiçoso ao fazê-lo confrontar as estranhezas do mundo familiar. A surpresa ou espanto coloca-nos diante de um mundo novo, nos faz aprender que visto pela imaginação, o mundo é mutável. O mais instigante, porém, é quando Bachelard (idem, p. 120) afirma a magnitude do detalhe poético, das pequenas alegrias dos sentidos, para a aprendizagem da resolução de grandes questões: “quem aceita os pequenos espantos prepara-se para imaginar os grandes”. Nesse sentido, nada é insignificante para um pensamento em formação.

Para Hillman (1993, p.21), a formação passa pela sensibilização aos detalhes como modo de apreciar a inteligibilidade inerente à qualidade das coisas. Para o psicanalista, uma resposta estética aos detalhes poderia nos desacelerar radicalmente pois o ato de *reparar* limitaria nosso apetite de consumo de acontecimentos apenas para uma subjetividade reflexiva (o *ego*), restaurando uma linguagem atenta às qualidades da vida, uma linguagem *animando* as coisas. Reparar cada acontecimento exige sentidos apurados para reaprender a voltar novamente para o mundo. Para Hillman (idem, p.28), implica passar a considerá-lo na mesma medida em que ele mostra sua consideração por nós: “respeitar é simplesmente olhar de novo, *respectare*, esse segundo olhar com o olho do coração”. Reinvidicar tal respeito implica reconstituir nossa linguagem para que ela fale novamente de qualidades e não apenas de meras descrições objetivas ou correlativas de nossas emoções.

Considero importante, aqui, reter o termo qualidade no sentido de “valor passional de adesão” que lhe confere Bachelard quando aborda o problema do valor imaginário da qualidade em *A terra e os devaneios do repouso* (1948). Para o filósofo (1990a, p.62), “a qualidade imaginada nos revela a nós mesmos como sujeito qualificante”. Ao invés de buscarmos a qualidade apenas nas ca-

²⁴⁸ Porém, adverte Bachelard (1989a, p.180), se descentralizamos o espaço vivido podemos observar que a *causalidade do pequeno* agita todos os sentidos e seria então necessário um estudo das “miniaturas” de cada sentido: “para sentidos como o paladar e o olfato, o problema seria talvez até mais interessante do que para a visão. A vista encurta seus dramas. Mas um rastro de perfume, um cheiro ínfimo pode determinar um verdadeiro clima no mundo imaginário”.

racterísticas conhecidas das diferentes materialidades oferecidas às crianças, será preciso buscá-la na adesão incondicional das crianças quando envolvem-se a fundo naquilo que imaginam; quando imaginar prolonga o sentir e a qualidade torna-se acumulação de valores. Então, a qualidade imaginada torna-se reunião de todos os sentidos ao promover “um sensualismo fervilhante, ousado, ébrio de inexatidão” (idem, p.63).

Em Bachelard, a questão da qualidade das interações infantis não provem dos aspectos observáveis e conhecidos dos materiais/objetos mas do envolvimento subjetivo daquele que se entrega por inteiro às imagens que extrai desta interação. Os sentidos produzem sentidos pela vontade de olhar para o interior das coisas, tornando a visão aguçada, penetrante, para além do panorama oferecido à visão tranqüila. 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 imagens materiais 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. Como diz Bachelard (1990, p.69), ao citar Blake, “só conhece o suficiente quem primeiro conheceu o excesso”.

O encontro da criança com o mundo, através da transformação das diferentes materialidades, permite penetrar no secreto das coisas para desvelar o escondido, o oculto nas coisas não vislumbradas ainda, possível apenas pela insistência em romper com a aparência das sensações primeiras. A realidade imediata só é importante na medida em que indica outras realidades.

Porém, 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” (HILLMAN, 1993, p.15). É o que nos 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 um testemunho, e não mais de fornecer informações” (idem).

As crianças, quando desenham e/ou pintam e modelam, podem reduzir seres e coisas à medida de sua imagem ou figuração plástica num jogo que reúne ou funde dois modos de atenção: concentração do mundo na imagem materializada e concentração do corpo sensível às opções e escolhas gestuais e imagéticas. Apesar da miniatura ser mais fácil de dizer que de fazer, as crianças o fazem com gestos rápidos para, talvez, rapidamente ir investigar o que pode haver no espaço ampliado de suas imagens. Imagens sempre sonhadas por um “olhar engrandecedor” que quer espreitar as coisas para habitá-las em suas brincadeiras e jogos.

A miniaturização pela imagem material promove ampla abertura à procedimentos de invenção ficcional ao permitir o livre curso à outras combinações e transformações que modificam a ordem das coisas favorecendo ações fora do alcance ou para sempre inatingíveis. A imagem e os objetos, em sua pequenez, atingem uma grandeza que densificam sua presença no mundo, aumentam sua potência sobre o mundo, favorecendo aprendizagens, renovando sentimentos de prazer e desprazer na multiplicação dos modos de ação pelo jogo.

A criança na experiência de miniaturizar o mundo através do desenho, da pintura e da modelagem é tocada pela distância do mundo. No toque aprende a olhar atenta ao que lhe olha distraidamente. Dos traços, manchas e formas iminentes ao corpo lança-se à figuração, ao olhar que sente a distância para tornar-se gesto no mundo no instante de decifrá-la.

As miniaturas sempre exercem uma atração sobre nós, em especial na infância: “as ‘miniaturas’ da imaginação nos levariam simplesmente de volta a uma infância, à participação nos brinquedos, à *realidade dos brinquedos*” (BACHELARD, 1989a, p.158). As bonecas, aos cavalinhos, aos carrinhos e às casinhas, podemos impor tanto nossos desejos e nossas vontades quanto outras leis que àquelas que vigoram no real. Um microcosmo, composto de elementos minúsculos, permite desdobrar uma vontade caprichosa. A cada novo arranjo eles começam “mais uma vez”, realizando aquilo que especifica a brincadeira: “o fazer sempre de novo” entre a “busca da novidade” e a “compulsão à repetição”, até transformar a experiência mais comovente em hábito.

Para Benjamin (1994, p. 253), é um equívoco adulto observar a brincadeira da criança sob o ponto de vista da imitação enquanto cópia ou transcrição passiva. A repetição é, para a criança, o cerne da brincadeira: nada lhe dá mais prazer que “brincar outra vez”. Benjamin (idem, p.252) especula se a repetição infantil não seria um ensaio para penetrar na existência e nos ritmos hostis de um ser humano estranho. Um ensaio com os ritmos originais que se manifestam, em suas forma mais simples, nesses jogos com as coisas inanimadas; “ou antes, é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos” (idem). Aqui, vigora a lei da repetição:

não se trata apenas de assenhorar-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início (idem, p.253).

Para Duborgel (s/d, p.147), o imaginário infantil está limitado, delimitado, situado, e é tributário dos modelos culturais, próximos e longínquos. Mas, por outro lado, é o imaginário que está se instituindo por imitação, reatualização e repetição infinita, e que assinala o encontro entre os sonhos em devir na criança e os sonhos compartilhados e transmitidos culturalmente. O ato de rabis-car, figurar, manchar, modelar, enquanto acontecimento plástico de decompor e transformar na simultaneidade que mostra e favorece – amplificando as coisas – são insubstituíveis. Por configurar a experiência de um corpo brincando com suas possibilidades e com suas limitações de linguagem, com seus medos e regozijos é irrepetível: sempre há algo como a primeira vez.

*Comment, dans un cadre minuscule,
sur un plan seulement,
avec un pinceau ou un stylet,
exprimer ou graver un univers débordant
et plus riche même que le nôtre?*
Dagognet

Bachelard, no prefácio ao livro *Les dessins des enfants*²⁴⁹ da psicóloga Juliette Boutonier (1959, p.9), considera que o alcance filosófico posto pelo ato infantil de produzir marcas não é menor que seu alcance psicológico já que é “um medio simple y direto que tiene el niño de ser-en-el-mundo. Nos revela el mundo del niño, mundo que tiene a menudo la frescura de la infancia de un mundo”. O filósofo, por entender que os primeiros traços infantis permanecem visíveis nos “fugitivos momentos de juventud que felizmente atraviesa la edad adulta”, interroga se os desenhos das crianças não são “el testimonio de una libertad de dibujar inscripta en la naturaleza misma de la mano humana”. Eis uma interrogação estranha, especialmente para a época de sua formulação, às teorias psicológicas que insistem em marcar os rabiscos e as manchas infantis como momentos estanques e superáveis em direção ao “progresso” figurativo abarcado como “progresso perspectivo das relações projetivas e euclidianas”, isto é, ao mapeamento das etapas de progressão em direção ao pensamento racional – abstrato e analítico – como princípio absoluto para a compreensão das metamorfoses do percurso transformativo da linguagem plástica da criança ao adulto.

Percurso psicológico marcado pela concepção de uma linha condutora de progresso, de constante superação e ocultação dos “conflitos” ditos não-racionais, radicalmente marcada pela égide do déficit: aprender supõe, deste ponto de vista, superar deficiências cognitivas, completar lacunas, avançar eta-

²⁴⁹ Aqui é utilizada a versão em espanhol *El dibujo del niño normal y anormal*, Buenos Aires: Paidós, 1979.

pas ao deixar para trás pré-estruturas que a impedem de alcançar o conhecimento racional.

Tal perspectiva de aprendizagem, sustentada na idéia de tempo cronológico, linear e sucessivo, naturaliza a forma adulta como ponto de chegada do conhecimento e legitima a necessidade de instrução para a preparação de um futuro saber. A ênfase no aspecto semântico-cognitivo da aprendizagem aliado ao pressuposto epistemológico do déficit desencadeia uma reunião de forças entre a psicologia infantil e as práticas educacionais que acaba por solidificar a naturalização e a universalização da lógica abstrata como pináculo de toda e qualquer experiência de pensamento.

Experiência de pensamento e percurso de aprendizagem sempre referidos a partir da mente, esquecendo toda a imprevisibilidade e a temporalidade do corpo para privilegiar apenas a espacialidade da imagem em detrimento dos ritmos do gesto que a produz e a faz aparecer. Trata-se daquilo que a palavra é capaz de nomear: os temas abordados ou “representados” no espaço do suporte. Neste sentido, podemos compreender o descaso pedagógico com as primeiras marcas na infância, os traços e as manchas que não dizem nada porque nada mostram; porque não apresentam semelhança-identidade com as coisas do mundo, ou melhor, com o real “percebido” pela cultura das belas-artes que o adulto aprendeu a reconhecer e identificar como arte. A dificuldade encontra-se na naturalização da visão adulta culturalmente educada para ver analítica e perspectivamente o que vê.

A predominância do olhar psicológico – que ainda sustenta a grande maioria dos estudos voltados para o modo como as crianças produzem marcas no mundo – não contribui para a necessária ultrapassagem de uma concepção redutora do complexo processo de aprendizagem da linguagem plástica. Não ao acaso, voltada exclusivamente para o desenho. Quando a pintura é destacada – já que a modelagem e a construção praticamente inexistem para a psicologia do desenvolvimento e, sintomaticamente, para as pesquisas em educação e arte – o é sempre a partir do modelo das teorias (leia-se etapas) do grafismo infantil.

Trata-se de ignorar, como estratégia para extirpar todo o prazer sensual do encontro entre corpo e materialidade do mundo e realçar apenas a percepção visual como ato intelectual: um juízo de conhecimento. Como diz Lichtentein

(1994, p.67), “graças ao desenho, o olhar pode se tornar analítico” pois a linha traça na superfície uma separação que não é apenas física mas também metafísica. O ideal de uma pintura sem cores – onde apenas o contorno preto-e-branco basta para a identificação da palavra que explica o mundo – correspondendo, ainda nas palavras de Lichtenstein (idem, p.69), “perfeitamente ao sonho filosófico de um corpo sem carne: esse fantasma de um corpo controlável e controlado que seria enfim, o objeto de um ‘bom’ prazer, preocupado unicamente com o conhecimento”. Ou seja, unicamente com o “eu penso” cartesiano.

Convém destacar que não se trata de negar a existência do percurso mas de problematizar as concepções de desenvolvimento infantil fundadas na soberania da razão como ponto de partida para a compreensão dessa transformação. Para Walkerdine (1995, p. 209), “a criança raciocinante é uma invenção relativamente nova” e, desde a história, a filosofia e a sociologia da infância, podemos abarcar a noção de criança como um ser distinto do adulto por sua maneira direta e excessiva de sentir e perceber, aprender e agir, a evidenciando como projeção social e cultural constituída e reconstituída sobretudo ao longo das práticas educacionais e familiares.

No entanto, a aprendizagem da linguagem plástica não esbarra apenas em uma tradição de estudos enraizada e dominada pela ótica da psicologia e da psicanálise que desconsideram a experiência infantil de produzir traços e manchas como “desenho propriamente dito” (BOUTONIER, 1979, p.16), pois não mostra nada que possa ser identificado pela percepção analítica adulta. Para Merleau-Ponty (1990, v.1, p.214), somos nós que não estamos habituados à sua “chave”. A constatação do filósofo apenas reafirma a convicção pedagógica daquilo que designa como *ilusão objetivista*:

estamos convencidos de que o ato de exprimir, em sua forma normal ou fundamental, consiste, dada uma significação, em construir um sistema de signos tal que a cada elemento do significado corresponda um elemento do significante, isto é, em *representar* (MERLEAU-PONTY, 2002, p.184).

A convicção pedagógica no postulado da representação²⁵⁰ – o que o “fora-objeto” apresenta e o “dentro-sujeito” re-apresenta como identidade – orienta e legitima a desvalorização escolar aos modos infantis de produzir traços e manchas, atestando as primeiras manifestações plásticas na infância como etapa “inicial” a ser rapidamente superada por não *representar nada*. A pedagogia alia-se à psicologia e à psicanálise em sua desconsideração às primeiras manchas e aos primeiros traços. Esquecem que as primeiras marcas produzidas pelas crianças permanecem, transformam-se, metamorfoseiam-se no gesto do corpo temporalizado. Ricoeur (1994, p.76) diria que esquecem que a *mímesis* (na Poética de Aristóteles) não é regulada pelo estabelecimento da equivalência entre as expressões “imitação (ou representação) da ação” e “agenciamento dos fatos” e, portanto, não é decalque de um real preexistente e pode-se falar em “imitação criadora”: representação não é duplicação de presença “mas o corte que abre o espaço de ficção”.

Para Ricoeur (idem, p.123), o artesão de linguagem não produz coisas, mas quase-coisas, inventa o *como-se*, a obra de ficção, para ampliar nosso horizonte de existência. Uma imagem, sobretudo plástica, permite inaugurar outra visão das coisas mesmas, ao ponto do real passar a ser percebido através dessa imagem. Em Merleau-Ponty (1991, p.43), a linguagem não é cifração ou decifração de significações prontas, não pressupõe correspondências dadas mas, como a charada há uma opacidade, a qual “ela mesma desvenda seus segredos, ensina-os a toda criança que vem ao mundo, é inteiramente *mostração*”.

Gombrich (1999), em suas meditações psicológicas em torno de um cavaleiro de pau, interroga a definição de imagem como “imitação” de uma “forma exterior” para negar os universais aplicados à arte e afirmar que “as implicações mais solenes do poder metafísico desaparecem quando trocamos a arte por brinquedos. A criança ‘faz’ um trem ou com alguns blocos ou com lápis e papel”.

²⁵⁰ Convicção estreitamente vinculada ao pressuposto empirista do acúmulo de experiências no mundo como garantia de conhecimento e do pressuposto racionalista de ser a palavra o selo do ato de conhecer. Ambos marcam a infância como *ponto zero* na escala retilínea dos saberes. A criança nasce *nula* e deve ir “aprendendo” (quieta) ao ser ensinada (atenta) a progredir em conhecimentos (cada vez mais difíceis). Tal convicção não considera o corpo nem a temporalidade: nascemos zero e morremos múltiplos (totais). Compartilho, com Fink (1966, p.80), que nascemos múltiplos(totais) e morremos um. O processo de aprender é atualização das virtualidades do corpo e não acumulação de abstrações.

Constata, então, que basta olharmos uma criança brincando com um cavalinho de pau para nos darmos conta de que a própria idéia de abstração, enquanto ato mental complexo, nos lança em curiosos absurdos legados pela definição de imagem como “imitação” de uma “forma exterior”. Definição que traz como corolário ser a obra de arte uma “réplica perfeita” do objeto representado ou envolver algum grau de “abstração”²⁵¹: o artista abstrai a “forma” do objeto que vê. A vara, porém, não é um signo que significa o conceito de cavalo, nem é o “retrato” de um cavalo: por seu poder de servir de “substituto”, a vara torna-se cavalo!²⁵² Talvez, para Gombrich (1999), haja nessa fórmula mais do que o olho possa ver: o “faz-de-conta” (Ricoeur fala em “ver como”), a ilusão, a sugestão, a evocação, a ficção: a imagem. A pintura “sugere algo mais do que aquilo que está realmente ali, exige deixar a imaginação brincar com ela” (idem).

Gombrich (1999), em sua especulação²⁵³ sobre o cavalinho de pau alcança que “a substituição pode preceder o retrato e a criação, a comunicação” pois a comunicação não precisa de modo algum entrar nesse processo. Aqui, Gombrich (idem) observa que “os significados lidos em formas idênticas por pessoas diferentes nos dizem mais sobre os leitores do que sobre as formas”. É possível que a criança não tenha desejado mostrar seu cavalo para alguém. Porém, para transformar uma vara no cavalinho de pau, foi necessário, primeiro, que sua forma tornasse possível cavalgá-lo e, segundo (talvez decisivo para o autor), que esse cavalgar fosse importante. Assim, quanto maior o interesse ou desejo de cavalgar, menor pode ser o número de traços necessários para compor o cavalo: “mas, num determinado estágio, ele precisa ter olhos, pois como enxergaria?”.

²⁵¹ Gombrich (1999) observa o equívoco de tentar salvar a idéia tradicional de “representação”, quando não conseguimos relacionar a idéia com algum motivo localizado no mundo exterior, mediante sua transposição para outro plano: no “mundo interior” do artista está o retrato de um motivo. Trata-se de aplicar a idéia naturalista de retrato a sonhos e visões – sem falar de imagens inconscientes – suscitando uma série de questionamentos.

²⁵² Para Certeau (1994, p.156-157), trata-se de um princípio de economia ou de uma “astúcia” (Métis): “com o mínimo de força, obter o máximo de efeito. Define também uma estética, como se sabe. A multiplicação dos efeitos pela rarefação dos meios é, por motivos diferentes, a regra que organiza ao mesmo tempo uma arte de fazer e a arte poética de dizer, pintar ou contar” no qual “o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz”.

²⁵³ Diz Gombrich (1999): “o dono do cavalo cavalgava galhardamente pela terra quando decidiu – num estado de ânimo jovial ou mágico (e quem saberá distinguir entre os dois?) – fixar-lhe rédeas “verdadeiras” e “tentou dar-lhe” um par de olhos ... na extremidade superior. Um pouco de capim e tem as crinas. Assim, nosso inventor “tinha um cavalo: *fizera um*”.

O que Gombrich quer defender é sua tese, desenvolvida em *Arte e ilusão* (1959), de que toda “feitura de imagens” (que para ele é arte) radica na criação de substitutos onde o vocabulário convencional das formas básicas permanece indispensável para o artista como foco de organização: “o olho inocente” – que deveria ver o mundo sempre novo – não o veria de modo algum, “sucumbiria sob o penoso impacto de uma mistura caótica de formas e cores”. É preciso aprender, antes, a construir essa forma que, em Gombrich é experiência visual tornada convenção cultural. E, as formas ocidentais, são antes “conceituais” que “evocativas”. Não aceitamos a idéia, com todas suas implicações, de que a pintura sugere algo mais do que aquilo que está ali mostrado. Caso aceitemos – e isso não ocorre da noite para o dia – somos forçados a deixar a imaginação brincar com a pintura: estamos prontos para entrar no jogo e complementar com nossas imagens o que ali não está.

A discussão que Gombrich propõe é complexa e não cabe na temporalidade desta escrita. Para esse estudo interessa a problematização sobre representação em artes plásticas que promove a abertura ao que Escoubas (1986;1997) aponta como operação da pintura: a *translação*. A translação entre marcas manuais e imagens visuais: a pintura registra e restitui, “dá a ver”. Seu “ato de presença” está no “querer mostrar”. É o que Merleau-Ponty (1984; 2004) diz: “a pintura não celebra outro enigma a não ser o da visibilidade”. Ora, o pintor dá a ver manipulando (*manus*) linhas e cores, traçando e manchando compõe marcas manuais e visuais, que não se fixam em nenhum lugar: a pintura faz o efeito deste lugar, mas este efeito é efeito do quadro e não efeito do lugar. A pintura é gramática e o quadro uma inscrição (*script*): uma inscrição à mão, uma transcrição. Para Escoubas (1986,p.97), esta é a *energía* da pintura:

estranha genialidade: que ele seja “figurativo” ou “não-figurativo”, que ele transcreva uma cena ou inscreva um feixe inobjetivo de traços e marcas, o quadro tem sempre um “alhares” ou “um lado”, alguma outra coisa que ele recoloca ou repõe, alguma ‘outra coisa’ onde ele toma lugar.

Para Cattani (2003, p.80-81)²⁵⁴ o pensamento próprio às imagens é o pensamento que se estrutura deslocando-se: *translato*. Assim, lugar é inseparável da idéia mesma de figura²⁵⁵ e pode ser, então, compreendido como lugar aberto a todos os possíveis, lugar onde se cristalizam outros lugares, onde nos pontos tópicos ocorrem os cruzamentos de sentidos: sua gênese *poiética*. A 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.

A partir de Gombrich, Escoubas e Cattani, podemos afirmar que a operação das artes plásticas não é mimesis nem expressão, mas espaço e ritmo. Não é metáfora mas metamorfose, não tendo necessidade, no processo translativo-transformativo, de nenhum simbolismo, nenhuma comunicação de conceitos pré-estabelecidos. Importa é o espaço em que “vivem” as figuras e suas relações. Aqui o espaço é o visto desde as coisas que se encontram entre elas, ou seja suas relações. Como movimento sem deslocamento, como implicação do tempo no espaço, como grau de tensão. Aqui, a narrativa é dada pelos ritmos e pelas tensões sensíveis entre as formas. Escoubas (1997), cita o termo *ruthmos* em Benveniste para destacar a forma no instante que ela assume isto que é movente, móbil, modificável. Metamorfose poética que engendrando formas engendra “mundos”.

Podemos, então, abarcar a obra pictórica como uma forma simultaneamente tectônica (linhas de construção) e energética (linhas de força)²⁵⁶, isto é, uma forma em formação. Portanto, uma forma aberta: não inacabada mas justamente o acabamento radica em seu inacabamento, em sua abertura. A forma em formação é abertura ao espaço e ao tempo que nela se inscrevem (e não a forma contida no tempo e no espaço). A forma como ritmo promove o surgimen-

²⁵⁴ Cattani (2004, p. 141), com Annateresa Fabris (que por sua vez parte das teorias de Francastel e Arnheim), denomina de pensamento visual. Apesar das autoras negarem que tal pensamento não se reduz à representação do mundo visível, o termo está fortemente comprometido com a noção de re-apresentação de algo já visto. Portanto, opto por denominar de *pensamento imagético* para especificá-lo como ato de estabelecer relações figurativas ou configurativas a partir de valorações sensíveis.

²⁵⁵ 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*.

²⁵⁶ Bachelard (1994b) vai dizer que a cor é uma força criante e a imaginação diz respeito à energia e forças dinâmogênicas que tonificam uma vontade (1991a).

to de um mundo na irrupção do olhar: acontecimento do olhar no acontecimento do aparecer de um mundo. É ritmo do visível pois o olhar olha mas também é olhado. Exercício sempre renovado já que a pintura se executa no momento do olhar (do pintor e do espectador). A *textura* e a *feitura* estão juntas onde se manifesta a forma em formação sob o olhar mas, reversivelmente, onde a pintura institui o olhar que a olha e que não lhe é prévio.

Em Escoubas (1997,p.121), “o quadro produz meu olhar, me cria, me inventa de algum modo um olhar. O olhar que porto sobre o quadro me vem do quadro. A obra é sempre em trânsito de nascer sob o olhar que ela faz nascer”. Por isso, a pintura ao mesmo tempo que constitui a interrupção do mundo do espaço-tempo cotidiano, faz surgir um mundo sempre começando no exercício do olhar emergente, sempre em estado nascente.

No entanto, fomos aprendendo cultural e pedagogicamente, “um gesto sobre-significante”²⁵⁷ sobre arte e sobre as realizações das crianças com os meios artísticos visuais de outro modo: conceitualmente, fora da especificidade poética da imagem plástica. É a partir dessa determinada concepção de arte, aliada à perspectiva psicológica do desenvolvimento infantil, que temos enraizado determinados hábitos pedagógicos em relação ao modo como as crianças produzem imagens através da linguagem plástica. Hábitos que acabam por pedagogizar o sensível em sua hierarquização do “eu” subjetivado pela soberania da razão que teima em desconsiderar a temporalidade do corpo para afirmar a idéia de “representação” de um mundo pré-existente à percepção, ou seja, à espera passiva de um reconhecimento através da nomeação pela palavra.

Não há como desviar daquilo que Duborgel (s/d) já constatou: aprender a desenhar, pintar, modelar ou construir, é aprender a identificar coisas, reconhecer imagens – ou melhor, reconhecer nas imagens as idéias que as engendraram! A imagem e a palavra *refletem* uma pré-concepção de mundo. O adulto e a criança comunicam-se através de uma mesma referência: a relação de identidade e semelhança entre palavra, imagem e coisas do mundo. A organização e a aprendizagem da fala e do olhar refletem uma realidade *reapresentada* em função da ordem objetiva de um conhecimento atemporal e, portanto, imutável. As imagens e as palavras devem corresponder-se entre si na reprodução “fiel”

²⁵⁷ Expressão de Merleau-Ponty (2002, p. 183).

do real. O erro ronda sob constante vigilância do olhar atento do adulto. A criança compreende e regurgita como aprendizagem aquilo que o adulto lhe fornece como seleção e síntese do mundo em sua exatidão de *analogon* do real; vai aprendendo certo modo de imaginar e perceber o mundo através de “verdades” relativas à definição unívoca das coisas organizadas em torno da didática da observação e da classificação.

Merleau-Ponty, quando professor de Psicologia da Criança e Pedagogia, na Sorbonne, dedicou atenção especial ao estudo das questões voltadas para a aprendizagem enquanto condição de inserção na cultura e no mundo. Em seus cursos aprofunda a compreensão filosófica do corpo a partir dos estudos da percepção e da linguagem na infância, do desenho infantil e sua relação com os adultos. Desenvolve, nesse período (1949-52), uma psicologia filosófica a partir da *Gestaltheorie* e da problematização à epistemologia genética de Jean Piaget²⁵⁸ para afirmar o desenvolvimento infantil como momento completo por si em sua inteireza. E o desenho é uma relação total e global com o mundo. Em Merleau-Ponty não há “aspecto visual” para a criança (quando nos ensinam o que são os cinco sentidos, nós nunca tínhamos pensado nisso). A criança tem a idéia não do que seja a visão mas do que são as coisas.

Para Merleau-Ponty (1990, v.1,p.238), a experiência infantil é sempre a de uma totalidade: “é talvez com a condição de não falar de uma ‘representação do mundo’ na criança que nós chegaremos a tomar consciência dessa aderência às situações dadas que seria o caráter essencial do pensamento infantil”. A criança, distanciada da realidade por não a “figurar representativamente”, apro-

²⁵⁸ É constante nos resumos de cursos na Sorbonne a contraposição de Merleau-Ponty à concepção piagetiana da criança como adulto incompleto em sua descrição “negativa” da percepção infantil em relação à percepção do adulto. Para Merleau-Ponty (1990, v.2, p.10), a diferença entre o adulto e a criança é maior do que acredita Piaget pois, entre a percepção infantil e a percepção adulta, não há simples diferença de grau mas reorganização do próprio campo perceptivo: “a experiência infantil não começa pelo caos, mas por um *mundo já* cuja estrutura é somente lacunar” (1990, p.196). Mais adiante esclarece que afirmar a percepção infantil como estruturada desde o início não implica confirmar uma estrutura semelhante àquela do adulto: “desde o começo existem conjuntos que merecem o nome de coisas e constituem um ‘mundo’”. Nesse sentido, para Merleau-Ponty (idem,p.196), a estrutura perceptiva infantil é uma estrutura sumária, com lacunas, regiões indeterminadas, e não uma estruturação definida como é a do adulto [mas será que os adultos apresentam essa estrutura definida, completa?]. Para o filósofo, “na criança a percepção é sincrética (termo tomado de empréstimo a Claparède). As estruturas são amontoadas, globais e inexas. Algumas vezes, em compensação, a criança pára diante dos detalhes mais ínfimos que tornam a sair sem ligação com o conjunto. Mais que o adulto, ela está sujeita à alternativa de perceber, seja globalmente, seja por detalhes. A percepção infantil é pois, ao mesmo tempo, global e fragmentária (o que não é contraditório), enquanto que a do adulto é articulada” (idem, p.196-7).

xima-se ou adere à ela através de um poder fazer que envolve soberanamente seu corpo, no gesto repetitivo que se cristaliza nos matizes misturados de cores e traços que vai além de um resultado final: mostra-se sempre inacabado, cada conjunto de traços e manchas geram outros, sempre outros. Gera múltiplos que se fazem únicos no movimento sempre aberto ao devir, ao acaso, ao inusitado que é iniciar e desencadear a coexistência do gesto impulsivo e a marca intencionada, tão diferente do gesto ensinado.

Ainda, porém, vigora a concepção que traçar e manchar é apenas uma etapa inicial a ser superada em sua não-identidade com o real, mera necessidade psicomotora! Porque pensamos ser da imagem o realismo e a perspectiva enquanto adequação a um modelo pré-dado – isto é, cópia fiel do real, representação mimética do visível – há um alívio generalizado quando a criança passa a figurar e sai do informe, do não-saber, do nada dizer! Duborgel (s/d, p.215) sugere que, se “o rabisco é geralmente ignorado em sua especificidade, isto é, lido unicamente através dos índices de sua própria superação”, é porque constitui o ponto limite escandaloso para nossa definição cultural da “boa-imagem” como adequação à modelos prévios (axioma da semelhança) e, conseqüentemente, como “bela arte”.

Mas é, também e ao mesmo tempo, ainda nos termos de Duborgel (s/d, p.216), *a imaginação*, a conduta imperativa – fazer falar os traços, fazer tudo ao mesmo tempo estar ali através de gestos e linhas/manchas – o vivido, a sensação, o movimento, os afetos – é trazer o invisível contido no visível – que o rabisco cultiva e designa como centros de gravidade do ato plástico. Nesta perspectiva, os primeiros traços e marcas das crianças expõem um processo altamente complexo: a visão é global em sua não diferenciação entre figura e fundo para considerar o todo (a concretude das coisas) que ainda permanece indiferenciado no que diz respeito à fidelidade dos detalhes que o compõe.

Contra o senso comum, os traços, as manchas e as formas da infância não terminam, têm continuidade, duram em suas metamorfoses, nos mostrando que o fazer é sempre transformativo, transfigurador em suas produções de diferença (assim como a infância mesma!). Na repetição inventam-se, recomeçam, retomam, reinventam-se, complexificam-se em atualizações que vão engendrando repertórios gestuais e imagéticos no devir do movimento das diferencia-

ções que vão nos diferenciando. Movimento transfigurativo que nos faz aprender a ver – e agir – de outros modos, porque nosso repertório alterou-se e já não podemos ver e ter as mesmas visões. Não são gestos superados pois ritmalizam-se, duram em suas descontinuidades. E apenas por serem descontínuos, podem ser re-arranjados, podem começar e recomeçar “outra vez” para inaugurar outros gestos e outras marcas. Não somos imóveis, o corpo se mexe, desloca-se, sedimenta gestos e marcas no corpo. A recursividade do gesto temporaliza-se na repetição mesma: é a mão antes do verbo.

Em Deleuze (1988, p.136), a partir das teses sociológicas de Gabriel Tarde, a diferença habita a repetição. A repetição é a imaginação: “transvasar à repetição algo novo, transvasar-lhe a diferença, é este o papel da imaginação ou do espírito que contempla em seus estados múltiplos e fragmentados”. A repetição é processo pelo qual a diferença não aumenta nem diminui, mas “vai diferindo” e “se dá como objetivo ela mesma”²⁵⁹. Aqui, não há simbolismo nem redução ao psicológico, é processo de individuação a partir da dialética da diferença e da repetição.

Concepção muito próxima à Bachelard, quando este fala em dialética como diferença dos contrários. No pensamento bachelardiano (1988, p. 114), só uma pluralidade pode durar, pode devir. E o devir de uma pluralidade é polimorfo, pleno de instantes notáveis que nascem do trabalho das mãos cúmplices de uma vontade de poder sobre a materialidade das coisas onde o ritmo é a duração vital: “o tempo não dura senão inventando-se”. Vida rítmica, ligada à dialética temporal dos repousos e das ações, das possibilidades de repetições, da liberdade dos começos, do agrupamento ativo e polimorfo dos instantes realizadores (BACHELARD,1989;1994). É, por isso, que Agamben (2002) pode afirmar que não há humano inteiramente adulto. A infância não lhe abandona porque este é o nome e a tarefa do pensamento.

O traço e a mancha, anteriores à palavra e às invenções (figurativas) socialmente constituídas, é gesto que escava sentidos sob a materialidade da marca plástica (signo difere de marca²⁶⁰). A repetição do traço e da mancha vin-

²⁵⁹ Palavras de Gabriel Tarde (1895) citadas por Deleuze (1988,p.137).

²⁶⁰ Para Lichtenstein (1994, p.219-221), a opção pela distinção entre signo e marca rompe com as análises da pintura em termos de tradução e de significação tornando obsoletas as discussões relativas à adequação da representação a um real originário já que “a análise não mais se

cula-se à 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 pintar-se ou desenhar-se, é o futuro do gesto mesmo. O gesto plástico é movimento auto analítico, auto crítico: vamos fazendo e vamos avaliando. É ato de estar presente, fazer-se real, viver que remete ao futuro, constante reformulação de suas próprias intenções. Os traços e as manchas mostram-se sempre inacabados, sempre atuais em suas repetições. Cada marca contém a gestação de outra, o germe de outra marca, engendrando um encadeamento.

O espaço é ocupado antes por acontecimentos do que por coisas formadas ou percebidas. É antes um espaço de afetos que de propriedades observáveis. É uma percepção háptica²⁶¹ e não mais apenas óptica onde contam as valorações e não as medidas. 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. Gradualmente, ao direcional vai se sobrepondo o dimensional.

Para Ehrenzweig (1977, p.29), “a qualidade plástica da visão, para dar vida à realidade, depende mais da supressão da forma do que de uma articulação precisa”. Essa supressão é mais importante para a eficiência da visão que a nitidez das figurações definidas em todos os seus detalhes. A clareza de detalhes não exige nada do olhar, nenhum esforço para colocar outras imagens na imagem, de estabelecer correspondências figurativas e extrair relações imagéticas. Há mais para projetar pela imaginação no não visto

interessa por uma semiótica da representação, mas por aquilo que se poderia denominar uma ‘pragmática’ da pintura. Pois, em oposição à significação habitualmente atribuída ao termo ‘expressão’, quando este se refere ao desenho, a ‘expressividade’ do colorido não pode ser concebida a partir do modelo de uma linguagem composta de signos, na qual cada elemento manteria, com sua referência natural, uma relação de significação. (...) o colorido não se presta a uma leitura semiótica. Ele não é signo nem um sistema de signos, mas sim um efeito de conjunto de que participam a união das cores e o claro-escuro(...) Tão logo deixa de ser olhado de uma certa distância, o colorido aparece como é: um verdadeiro caos de todas as matérias.(...) Se de longe, o colorido transforma a representação em ilusão, de perto põe efetivamente em presença do real, do único real que a pintura nos tem a oferecer para além de todo engano e de todo artifício: o de sua própria matéria”. Ver nota 121.

²⁶¹ Sob sugestão de Merleau-Ponty (1999), opto por *háptico* – em oposição ao *óptico* – pelo termo não opor dois órgãos dos sentidos, sugerindo que o olho também pode tocar.

do que no já visualizado pela percepção. Para Bachelard (1994b, p.152), “quem desenha excessivamente bem o que vê perde os sonhos da profundidade”. Há mais coisas para ver no que se oculta do que naquilo que se mostra. Este o sentido bachelardiano do onírico como forma poética e na qual a imagem é um estado de alma. O poeta italiano Giacomo Leopardi reafirma, conforme Calvino (1990, p.73), que “ a linguagem será tanto mais poética quanto mais vaga e imprecisa for”.

Para Calvino, porém, as imagens poéticas exigem a máxima exatidão para designar as sensações indefinidas que causam prazer: necessitam rigor em suas possibilidades imaginárias de visualização. Em *Exatidão*, uma de suas *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), procurando justamente a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis, uma linguagem a mais precisa possível em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação, encontra no poeta Leopardi, para seu espanto, a beleza da precisão. Calvino, então, cita passagens do *Zibaldone* (1821) onde o poeta do indeterminado faz o elogio do “vago”²⁶² evocando um elenco de situações que suscitam ao espírito sensações do “indefinido”. Acolhendo o convite de Calvino (1990, p.73-77), ouçamos Leopardi:

(...) a luz do sol ou da lua, vista num lugar de onde não se possa vê-los ou não se possa descobrir a fonte luminosa; um lugar somente em parte iluminado por essa luz; o reflexo dessa luz, e os vários efeitos materiais que dela resultam; o penetrar dessa luz em lugares onde ela se torne incerta e impedida, e mal se possa distingui-la, como através de um canal, uma floresta, uma porta de varanda entreaberta etc. etc.; a dita luz vista num lugar ou sobre um objeto etc.; todos esses objetos, em suma, que por diversas circunstâncias materiais e ínfimas se apresentam à nossa vista, etc.; de maneira incerta, imperfeita, incompleta ou fora do ordinário etc.

A surpresa de Calvino é encontrar, na beleza do vago e do indeterminado, a exigência de uma atenção extremamente precisa e meticulosa em cada imagem, detalhe, iluminação. Constatando que “o poeta do vago só pode ser o poeta da exatidão, que sabe colher a sensação mais sutil com olhos, ouvidos e mãos prontos e seguros”, afirma que o desconhecido é sempre mais atraente que o conhecido e só a esperança e a imaginação podem servir de

²⁶² Calvino (1990, p.73) observa que a língua italiana é a única em que “vago” significa também gracioso, atraente.

consolo às dores e desilusões da experiência pois permite projetar o infinito e encontrar prazer apenas quando pode imaginá-lo sem fim.

Mas, adverte o escritor, como o espírito humano é incapaz de conceber o infinito, e até mesmo se retrai espantado diante da simples idéia, não lhe resta senão contentar-se com o indefinido, com as sensações que, mesclando-se umas às outras, criam uma impressão de ilimitado, ilusória mas sem dúvida agradável. E retorna ao poeta do vago, já que a busca do indeterminado “transforma-se em observação da multiplicidade, do fervilhar, da pulverulência”:

(...) a esse prazer contribuem a variedade, a incerteza, o não se ver tudo, e poder-se no entanto dar uma latitude à imaginação com respeito àquilo que não se vê. (...) ... um céu sem nuvens. A esse propósito observo que o prazer da variedade e da incerteza prevalece sobre o da aparente infinitude e o da imensa uniformidade. Daí que um céu variadamente esparso de pequenas nuvens será talvez mais agradável de se ver que um céu completamente limpo; e a vista do céu terá talvez menos encanto que a da terra, do campo, etc. porquanto menos variada (e também menos semelhante a nós, menos íntima, menos ligada às nossas coisas etc.).

Aprender a ver e a ter visões exige uma espécie de “atenção difusa e espalhada”²⁶³ em seu poder de amplificar sobreposições e correspondências figurativas. Podemos quase dizer que a escuta do mundo fecunda a visão que dele podemos extrair. As coisas do mundo vão tornando-se coisas para nós no instante que suas configurações ecoam em nós. Por isso, para Ehrenzweig (1977, p.24), a criança pequena pode reduzir ou subtrair detalhes abstratos, tanto no ato de contemplar ou fruir uma imagem como no ato de produzir imagens plásticas, na simultaneidade que amplifica o olhar sobre elas, vendo muito mais do que se mostra na imagem. Para o autor, a visão não-diferenciada ou sincrética é muito mais aguda – sofisticada – na triagem de formas complexas pois trata todas elas com igual imparcialidade entre figura e fundo. É altamente sensível aos menores sinais e mostra-se mais eficiente para o difuso e o indefinido, de determinados objetos, enquanto a “visão normal” é atraída apenas pelo que se evidencia ou pelo que já sabe ou aprendeu a ver. A percepção da concretude antecede a abstração da visão analítica e geométrica. Tal percepção torna-se poderosa nas mãos do adulto artista.

²⁶³ Expressão de Ehrenzweig (1977, p.14).

Bachelard destaca frequentemente o poder *do oculto* para nos falar da necessidade de inventarmos o âmago das coisas como modo de compreendê-las, isto é, para abarcarmos o aparente e o profundo – “os côncavos e os convexos [do viver] da verdade”²⁶⁴ – e, na contradição alcançarmos uma totalidade extraordinária: “na imaginação dinâmica, tudo se anima, nada se detém. O movimento cria o ser, o ar rodopiante cria as estrelas, o grito dá as imagens, o grito dá a palavra, o pensamento” (BACHELARD, 1990, p.233). Remetendo aos desenhos das crianças, comenta (1989a, p.123),

essas abreviações de animais em que se acham soldadas cabeça e cauda; o desenho esquece o meio do corpo. Suprimir os intermediários é um ideal de rapidez. Uma espécie de aceleração do impulso vital imaginado ... mas de onde vem o dinamismo evidente dessas imagens excessivas? Tais imagens movimentam-se na dialética do oculto e do manifesto. O ser que se esconde, o ser que ‘entra em sua concha’ prepara ‘uma saída’. ... explosões temporais do ser, turbilhões do ser.

Para que os primeiros círculos – as primeiras marcas – permaneçam não basta a mera recordação: têm que serem transmutados poeticamente²⁶⁵: reinventados, recontados, refeitos, desde os últimos aos atuais, em um movimento que é tanto de conservação como de renovação. Para aprender não basta explorar, manipular, falar *sobre*, há que refazer, recontar, os próprios movimentos. A narrativa icônica emerge, então, em sua imediaticidade do aparecer, tão bem na linguagem gráfica quanto na linguagem plástica.

Tais narrativas tornam-se mediações imagéticas que não são simples divertimentos ou passatempos estéticos mas modos de desenvolvimento discursivos de sentidos onde a argumentação conceitual manifesta seus limites, seus impasses e aporias. As narrativas imagéticas – não apenas as pictóricas e gráficas – nos colocam diante de seu sentido, nos fazem vivê-las, têm o poder de nos impregnar porque somente podem ser tomadas onde elas se realizam como ação e sentimento, como abertura da razão ao que a ultrapassa.

²⁶⁴ De um poema de Supervielle citado por Bachelard (1989a, p.177).

²⁶⁵ Burgos (1982, p. 224-225), abordando a obra de Henri Michaux, destaca a escritura ideográfica que encaminha o poeta em direção à pintura e a pintura em direção à poesia, pelos signos sempre novos que ela deixa emergir, fazendo-o remeter a definição da linguagem poética contida em filigrana na apreciação que Michaux dá aos primeiros desenhos das crianças: “[...] c’est la tentative la plus jeune et la plus vieille de l’humanité, celle d’une langue idéographique, la seule langue vraiment universelle que chaque enfant partout reinvente” (*Souvenirs*, Ecuador, 1929, p.127).

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

Uma narrativa é sempre um convite a participar: venha comigo fazer parte desta trama que suspende o tempo – para ficcioná-lo e 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?” Metamorfosear o tempo e o vivido para nos compreendermos. As narrativas efetuam um modo de transfiguração no qual, isto que se situa fora do tempo, penetra no tempo. Recontar uma história é, portanto, também temporalizar o inteligível.

Viver de uma ou outra maneira produz diferenças em nosso cotidiano conviver. As experiências distintas em nosso viver fazem diferença na corporalidade, na sensibilidade, na capacidade de ver, sentir e ouvir, isto é, de imaginar, perceber, agir. É como configuramos nossos espaços de convivência que constituímos nosso jeito de viver com outros, qualquer que seja o estatuto desses outros. Assim, a tarefa e a responsabilidade educacional se impõe como fundamental ante as opções de mundo que queremos viver.

Responsabilidade que exige discutir a redução engendrada pelo que podemos denominar de “arte escolar”, aquela fundada na estética do realismo, fixada em valores eternos de uma arte legada pela modernidade como natural, universal e atemporal, sustentada na idéia de criação como experiência fora do comum na genialidade do ato *ex nihilo* de buscar na subjetividade mesmo as fontes para criar imagens e objetos portadores de experiências originais e informações inéditas. Concepção que acaba por instaurar uma estereotipia visual que contagia as realizações infantis ao hierarquizar o *que* foi feito em detrimento da *ação que faz*, isso é, do como a criança faz para a imagem aparecer.

Tal afirmação reclama aprendizagens a partir da produção imagética-poética de sentidos através da mão que interroga a matéria tornando visível imaginários, memórias, percepções, afetos e significações culturais. É *fazendo* imagens, interagindo e experimentando diferentes resistências e consistências materiais, que a criança desde muito pequena vai constituindo repertórios gestuais que a permitem atualizar repertórios icônicos ao extrair e interpretar sentidos culturais a partir das narrativas que vão configurando a convivência com outros corpos e outras imagens.

A formação não ocorre na aprendizagem sucessiva das atividades propostas, mas no *devenir* das experiências infantis nas diferentes linguagens. Experiências que se edificam como a vertente subjetiva onde a educação decorre de diferentes aprendizagens e estas se constituem no *devenir* da criança, isto é, nos termos de Deleuze (1997, p.64),

a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.

Não significa apenas que a criança seja feliz e cuidada mas fazer juz ao poder de aprendizagens nesses anos dramáticos de inserção cultural, favorecendo aprendizagens que podem não acontecer sem a atenção que lhe oferece a educação infantil. Trata-se de explorar o amplo repertório de saberes sensíveis em *devenir* na criança e no seu grupo para alargar o arco de experiências culturais, atualizando-os.

Na perspectiva bachelardiana, a imaginação dinamiza o ato de conhecer em seu poder constitutivo do humano enquanto pensador e sonhador, essencialmente criador porque capaz de pôr em movimento idéias e imagens para investigar o real. Nesse sentido, a imaginação reveste-se de importância vital na formação do humano. Significa reconhecer a importância de promover *aprendizagens* através dos encontros indelévels da mão infantil que age e reage ao enfrentar todas as consistências e resistências que a materialidade oferece para inventar e produzir sentidos, expandindo o âmbito de relações das crianças, complexificando experiências de pensamento.

Portanto, abordar a experiência de instaurar, transformar e transfigurar imagens na infância é predispor-se a abarcar os modos como as crianças plasmam experiências com a materialidade do e no mundo para configurar e transformar sentidos com outros através de suas narrativas icônicas. *Não é ainda criação ou produção artística*, antes é experiência de si por ser inseparável de uma história corporal, do modo como o corpo aprende a estabelecer relações com outros corpos a partir dos ritmos singulares de cada gesto que deixa marcas no mundo. Nesse sentido, a experiência de desenhar, pintar ou modelar, não é ver algo e representá-lo mas *o modo como vejo e narro algo*: é pensamento em ato.

Configurar e transformar imagens, por ser experiência de si com outros, não são passíveis de “transmissão” mas enquanto *intencionalidade pedagógica* dependem profundamente das materialidades disponibilizadas e dos tempos e espaços planejados e organizados para tal acontecimento. Nesta perspectiva, a mediação pedagógica em artes plásticas exige aprender a ver – e a ter visões – com as crianças. Exige o olhar sensível para acolher as diferenças nas repetições, as novidades que emergem dos gestos conhecidos, a beleza nas marcas que esse envolvimento deixou. Implica acolher as tentativas, as frustrações e os recomeços, os tempos de fruição quando o olhar se ergue para distanciar-se dali e lentamente reiniciar os devaneios da mão. Implica ser sensível aos tempos de euforia e fala intensa, de silêncios, de confusão generalizada, de *reorganização*. Exige, em suma, acatar os rituais e os ritmos que cada corpo compartilha com outro: o ritmo do grupo. Na infância os detalhes temporais são fundamentais. Os tempos – os ritmos – da criança não são os do adulto e muito menos os da escola!

Como professoras e professores assumimos uma responsabilidade social e cultural que compartilhamos com todos os demais que optaram pelo campo educacional com crianças. Porém, enquanto profissionais da educação infantil, que têm como desafio pedagógico acompanhar as primeiras aprendizagens em meio à aridez que envolve o cotidiano tecnocracional e mercantilista contemporâneo, enfrentamos o compromisso inadiável de não perder de vista o encantamento que perdura perseguindo aprendizagens que não subestimem a especificidade do pensamento imagético.

4.

*a marca da infância no mundo
quando o fazer é fingir*

*Profe! Olha!... Uma cobra!
Não precisa ter medo ...
ela está no papel!*

(J. 3 anos)

Ítala (3a), vai marcando silenciosamente traços longitudinais na superfície do papel. O instante e o gesto arredondando-se fazem aparecer uma série de traçados sobre a superfície do papel na simultaneidade que vai narrando-projetando: *“vou fazer ... passarinho ... vou fazer um caracol ... agora ele vai trocar de cor e continua desenhando”*. Ítala é o instante-caracol desenhando. Instante realizador que a lança no gesto lento e decidido, desenrolando-se a buscar o passarinho-caracol que o movimento do corpo-marca faz aparecer, deixando e exigindo outros gestos, outros projetos. Um futuro de linguagem fazendo-se, perseguido-se na repetição, na imitação, no devaneio, no pensamento ritmado pelo gesto.



Acompanhar o tempo do aparecer dos traços e das manchas das crianças supõe imaginar com as crianças. Adentrar no movimento de suas imagens. Admirar-se. Compartilhar uma simpatia: “há nesse velho mundo flores – ou passarinhos caracóis – que tínhamos visto mal! Tínhamos visto mal porque não as tínhamos visto mudar de matizes. Florescer é deslocar matizes, é sempre movimento matizado” (BACHELARD, 1990, p.5). Voar ou arrastar-se em cores é deslocar matizes, tonalizar a sensualidade dos percursos da mão e do pensamento:

é o trajeto que nos interessaria, e o que nos descrevem é a estada. Ora, o que queremos examinar é a imanência do imaginário no real, é o trajeto contínuo do real ao imaginário. Poucas vezes se viveu a lenta deformação imaginária que a imaginação proporciona às percepções. Não se experimentou adequadamente o estado fluídico do psiquismo imaginante. (...) A princípio, o objeto não é real, mas *um bom condutor* do real.

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”²⁶⁶ 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*.

²⁶⁶ Rancière (2005, p.58-59) adverte que “essa proposição deve ser distinguida de todo discurso – positivo ou negativo – segundo o qual tudo seria ‘narrativa’, com alternâncias entre ‘grandes’ e ‘pequenas’ narrativas. (...) Não se trata de dizer que tudo é ficção. (...) Não se trata pois de dizer que a ‘História’ é feita apenas das histórias que nós nos contamos, mas simplesmente que a ‘razão das histórias’ e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas. A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer”.

Nessa perspectiva, comprometer-se com o processo de aprender a plasmar em imagens sensações e gestos, na infância, ultrapassa o mero aprendizado de habilidades expressivas e apreciativas: significa envolver-se com a complexidade de acompanhar o modo singular de cada criança inscrever-se no grupo, seu modo particular de interagir coletivamente em sua cultura ao poetizar o vivido e o possível de ser vivido com outros. 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 linguagens ao interagir ludicamente com o mundo.

Aqui, não é o acúmulo de informação sobre clássicos, gêneros ou estilos, escolas ou correntes artísticas que torna a “frequentaçãõ” nas linguagens plásticas uma experiência capaz de tencionar o sensível e o inteligível, mas o modo de realização que aprende o poder de *fazer fazendo-se* na interlocução lúdica com as diferentes consistências e resistências que o mundo oferece à corporalidade infantil. Interlocução que engendra ficções (narrativas icônicas) para inscrever sentidos que signifiquem o particular e o coletivo, que fazem diferença na história pessoal e comunitária, permitindo pensá-la.

O mundo da cultura seria parto impossível sem essa fecundidade inesgotável do acontecimento criador que entrelaça o *pensar* e o *agir*. Apesar de profundamente imbricadas, a tradição filosófica foi abandonando o pensamento encarnado no corpo – essa lamentável fonte de sensualidade – para erigir a razão (a palavra que conceitua) como único modo de compreensão do mundo.

Os saberes da arte têm marcado a resistência ao padrão racional de descrédito ou negligência ao poder de formação da sensibilidade ao colocar o acento sobre um *fazer aparecer* que produz de maneira não representativa a condensação do presente operante e do instante qualquer no ato da *iniciativa de agir* em resposta ao presente olhado, considerado, contemplado, refletido. 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 pregnantes porque diz respeito ao *fazer* e não ao *ver*. Aqui, o gesto antecipa-se ao pensamento. Para Bachelard (1994, p.24-25),

como nosso pensamento exprime ações tanto virtuais quanto reais, ele encontra seu ponto culminante no momento exato da decisão. Em particular, não há sincronia alguma entre a idéia, o pensamento de agir e o desenvolvimento efetivo da ação. A concentração de uma ação num instante decisivo constitui assim, ao mesmo tempo, a unidade e o absoluto dessa ação. O gesto acabará então da maneira que puder (...); para o comportamento temporal o que importa é começar o gesto – ou melhor permitir-lhe que comece. Toda ação é nossa graças a esse consentimento.

Nas palavras de George Steiner (2003, p. 142), é a *liberdade da alternativa*²⁶⁷ de fazer algo existir ou não existir que faz o processo criativo ser absolutamente livre pois sua existência inclui a alternativa da não-existência.

Porque *existe na criação a marca da imperfeição*, já que a obra criada encerra e nos proclama o fato de que ou poderia não existir ou poderia existir de outra maneira. O *fazer* poético faz a realidade não ser totalizável. Por isso, a *criação*, para Steiner (2003), é aquilo que afirma a liberdade e que inclui e exprime em sua encarnação a presença do não-criado, isto é, de tudo que poderia ter assumido uma forma radicalmente diversa. Nesse sentido, o poético é sempre da ordem das escolhas. O fazer, aqui, é da ordem do *fazer ficcional* onde as decisões têm que ser tomadas no percurso entre o instante da escolha do gesto inicial e o instante do gesto final. Envolve temporalização e, portanto, ritmos ou agrupamento de instantes notáveis que, restituindo uma forma, restitui uma matéria, uma energia capaz de rearranjar materialmente as relações entre o que se faz e o que se pode fazer.

Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finigo* que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é *finigere* e *finigere* é fazer. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar estruturas inteligíveis. O poético não tem contas a prestar quanto à “verdade” daquilo que diz ou mostra, porque em seu princípio, não é imagens ou enunciados, mas

²⁶⁷ Para Steiner a liberdade trágica do humano vem da alternativa do contra-dizer e do contra-factual. Em entrevista à Ramin Jahanbegloo (2003, p.139-140), diz: “A poética da liberdade humana está indissoluvelmente ligada à mentira, esta mentira que nos permite viver em suas formas as mais nobres que são a ficção, o poema e a utopia. Escapar do pragmatismo é o que oferece a mentira, (...) O gênio de Borges consistiu em situar as mais belas de suas ficções nesses outros universos que eu próprio posso alcançar supondo que posso abrir um mundo tomando em consideração o possível do hipotético.

ficções, isto é, 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.

O corpo que age opera no mundo, transfigura a realidade, como modo de torná-lo inteligível. A arte, para Ricoeur (1986), seria incompreensível se não des-arranjasse e não re-arranjasse nossa relação ao real. É da dimensão poética da arte entrar necessariamente em colisão com o mundo real para o refazer, seja confirmando-o ou negando-o. É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam o mundo para daí extrair uma abstração pertinente aos recursos e procedimentos que especificam o universo artístico – especificidade voltada para a dimensão poética do ato de instaurar e transfigurar imagens que valoram o vivido e o a viver. 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 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” (idem). 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 enquanto 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 imaginado como modo de compartilhar visibilidades através da alegria de produzir ações que dão sentido ao estar junto no mundo.

O ficcional brinca demiurgicamente com o construir e o destruir, com o devir e o perecer, no instante do acontecimento lúdico de um discurso que “inventa e destrói inocentemente mundos, movido pela necessidade de brincar” (FERRAZ, 1999, p.26-27), aproximando o lógos poético de efeitos-mundo ao jogo demiúrgico da criança heraclitiana evocada por Nietzsche²⁶⁸:

Somente o jogo do artista e da criança englobam, neste mundo, um devir e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral, com uma inocência eternamente intacta. E é assim, como a criança e o artista, que o fogo eternamente vivo brinca, construindo e destruindo com inocência; tal jogo é o *Aion* que joga consigo mesmo. Transformando-se em água e terra, ele constrói, como uma criança, montinhos de areia na praia, ergue-os e os destrói; de vez em quando, recomeça a mesma brincadeira. Um instante de saciedade e, logo depois, a necessidade de novo o assalta, assim como a necessidade força o artista a criar. Não é portanto o orgulho ímpio mas o instinto de jogo (*Spieltrieb*) incessantemente despertado que chama para a vida outros mundos.

O jogo, enquanto o excessivo do presente – o *Aion* – é o tempo dos *acontecimentos-efeitos*²⁶⁹ que estabelecem um modo particular de relação entre o humano e a *mundanidade*²⁷⁰ do mundo. Para Fink (1966), porque o mundo é

²⁶⁸ Em *A filosofia na época trágica dos deuses*, § 7, conforme tradução de Ferraz (1999, p. 26).

²⁶⁹ Expressão utilizada por Deleuze (1974, p.65) para referir-se à *Aion* como tempo que se estende para frente e para trás, como presente sem espessura, o presente da operação e não o da incorporação, o instante que não cessa nele de dividir-se em futuro e passado: “enquanto Cronos era limitado e infinito, Aion é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante. (...) Aion se estende em linha reta, ilimitada nos dois sentidos. Sempre já passado e eternamente ainda por vir (...)” (p.170). Platão utiliza, no *Timeu* (37d), a palavra *Aion* para referir-se à “imagem móvel da eternidade”.

²⁷⁰ Para Fink (1966, p.230), o problema filosófico do jogo, por ser do humano, é sempre e necessariamente mundano. Assim, em *Le jeu comme symbole du monde* (1966), realiza uma abordagem fenomenológica do jogo para destacar a expressão “mundanidade” como um problema filosófico radical por estar dirigido não somente contra isto que há de mais superficial de nossa vida cotidiana mas também contra os mistérios profundos de nossa existência terrestre. O termo “mundano”, desde a metafísica grega, carrega maldições e condenações que designam um estado de espírito que se desvia do divino por favorecer apetites enganosos, fugas e prazeres qualificados como frívolos e fúteis. Qualificativos aderidos desde a antiguidade pela desconfiança metafísica à ociosidade do jogo humano enquanto ocupação sedutora dos sentidos, loucura e delírio. Os antigos gregos, ao remeterem o mundo para o plano da imobilidade divina, excluindo toda a mistura embaraçosa com as coisas do mundo (a intramundanidade), “a produit,

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.

Por isso, Nietzsche pode dizer, no *Crepúsculo dos Ídolos*²⁷¹ (2000, § 10), que a arte é um jogo com a embriaguez que objetiva aliviar a embriaguez: “o servidor de Dionísio deve estar em estado de embriaguez e ao mesmo tempo permanecer postado atrás de si como um observador. Não é na alternância entre lucidez e embriaguez, mas em sua simultaneidade, que se encontra o estado estético dionisíaco”. O jogo, enquanto abertura mundana – ou 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 da irresponsabilidade:

sentimos uma abertura da vida, um ilimitado, uma vibração em uma profusão de possibilidades, sentimos isto que ‘perdemos’ na ação que decide, sentimos isto que há de lúdico no fundo da liberdade, isto que há de irresponsável na origem de toda responsabilidade (FINK, 1966, p.229)²⁷².

Se para Nietzsche (2000) a arte, como o jogo, é capaz de fazer participar da experiência dionisíaca sem sermos por ela destruídos, é porque tanto o instinto de arte quanto o instinto lúdico implicam necessariamente em *aparência*. É porque ambos podem alcançar o gozo da beleza de uma “experiência de embri-

dans l'histoire de la philosophie européenne, des conséquences fatales incalculables et a déterminé d'une façon décisive le style onto-théologique de la métaphysique. Le panthéisme est la forme la plus évidente de ce mélange scabreux de religion et de sagesse mondaine, il est une déformation de la foi et de la pensée” (p.215).

²⁷¹ Conforme Machado (1984, p.29), Nietzsche permite abarcar que “se a arte é capaz de fazer participar da experiência dionisíaca sem que se seja destruído por ela, é porque possibilita como que uma experiência de embriaguez sem perda da lucidez”. Portanto, não é na alternância entre lucidez e embriaguez mas em sua simultaneidade que se encontra o estado estético pois Nietzsche (in: *Crepúsculo dos Ídolos*, § 10) caracteriza tanto o apolíneo quanto o dionisíaco “como estados de embriaguez e distingue-os pelo fato de que enquanto um intensifica o olhar, o outro intensifica o sistema inteiro de afetos”.

²⁷² Nas palavras de Fink (1966, p. 229): “nous sentons une ouverture de la vie, un illimité, une vibration dans une foison de possibilités, nous sentons ce que nous ‘perdons’ dans l'action qui decide, nous sentons ce qu'il y a de ludique dans le fond de la liberté, ce qu'il y a d'irresponsable à la origine de toute responsabilité”.

aguez sem perda de lucidez”, que o movimento instintivo da vida nela se manifesta como instinto artístico, com seu sorriso, como criança que joga. Esta experiência da beleza – tão lúdica como artística – repousa sobre o entrelaçamento inevitável do real e do não real enquanto movimento de transfiguração da realidade que intensifica a vida pela intensificação do prazer de existir.

Esse entrelaçamento entre real e não real promovido pelo jogo, por não ser nem “menos” nem “mais” em relação com as outras coisas, e talvez justamente por ser *menos* possa ser igualmente *mais*, é uma relação vital do corpo com o mundo. Nesse sentido, o fenomenólogo alemão pode afirmar que o lugar ou condição da imaginação “não se mede pela distância que a separa das coisas e das idéias, sua condição e sua importância decorrem da relação humana no mundo” (FINK, 1966, p.231).

Podemos então abarcar, ainda com Fink (1966,p.230), que 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”. 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 que 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 os atores reais e seu papéis assumidos no jogo. O importante a compreender é que o jogo não é tanto um ato onde nos colocamos em comunicação mas onde estabelecemos com outros uma diferença que traduz e plasma outros modos de ser e de relacionarmo-nos com aquilo que nos cerca e que são tão reais 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). A compreensão não é, portanto, da ordem do *lógos* mas do *rítmico*.

Bachelard (1994), 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. E 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” (idem, p.96). Porque o tempo tem várias dimensões, o tempo em Bachelard (1994) 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.

Tomados no instante, não somos senão uma sequência de ritmos, uma série ordenada de recomeços. Bachelard permite circunscrever a dimensão temporal do processo formador e de dar seu pleno sentido à descontinuidade tanto dos atos epistemológicos quanto das emergências poéticas. Bachelard (1994) mesmo designa seu pensamento como “álgebra de atos” a partir de uma expressão de Valéry. É que, para o pensamento bachelardiano, ritmo, hábito, retificação e conversão constituem fenômenos temporais elementares. Neles o caráter dinâmico emerge sob forma de impulsões descontinuas relacionadas constantemente à repetição e aos recomeços, hábitos e retificações em uma filosofia do esforço: a conversão (*tornar-se o que se é*).

Em Bachelard (1994, p.80), os tempos são hierarquizados sendo o tempo do pensamento (ciência e poesia) aquele que comanda o tempo da vida. Só uma ação tornada coerente pode renovar-se e constituir uma realidade temporal definida porque a ação não é pura e simplesmente feita de acidentes: as possibilidades exigem decisões diante da alternativa que coloca uma conduta a inaugurar.

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.

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 mesmo²⁷³. Herbert Read (1973, p.88-89) sugere, em oposição a toda tradição lógico-racionalista, que existe um modo visual e concreto de “pensar”, um processo imagético que logra sua maior eficiência nas realizações da arte e que constitui a base de toda atividade imaginativa e prática por reunir sensibilidade e razão, defendendo que a arte, amplamente concebida, deveria ser a base fundamental da educação.

²⁷³ 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 nas relações entre elementos. É pensamento em ato (1967, p.349), ligado à um tipo de ação que informa uma matéria ao elaborar sobre o suporte plástico valorações (1967, p.178) que dizem respeito menos a uma aquisição ou representação do que à antecipação de um futuro (1967, p.112), ou seja, engendra utopias ou antecipações sobre o real à informar (1967, p.30): “*toute action, toute image feinte est créatrice de réalité. Une société n'applique pas une Vérité, elle la fonde*” (1967, p.17).

A discussão sobre a dimensão ficcional da arte – e da imagem poética – encontra poucas adesões na escola, em particular na educação infantil 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.

A ação educativa, desde a infância paralisada em torno de concepções de arte enraizadas na *obra de belas-artes* e de imagem como *decalque da realidade*, vai legitimando uma entediada anestesia ao *corpo operante e atual*, convocado pelas consistências e resistências que o mundo oferece, que aprende a tencionar imaginação e razão para projetar e desencadear fazeres que intensificam modos de pensar a si e os outros. Tal negligência é sustentada pela desconsideração à dimensão ficcional como ato de aprender a operar ludicamente linguagens: o *poder fazer* que provoca o corpo a tencionar um *pensamento imagético* enquanto modo de pensar em ato. Isto é, modo de agir a partir de uma *lógica imagética* que elimina e retém formas, cores, volumes, sons, correspondendo para Francastel (1998, p.37) a um pensamento “não menos rigoroso do que o das ciências matemáticas ou da retórica”, onde a imaginação é força produtiva ao provocar o corpo a agir para comungar sentidos e participar do mundo.

A íntima relação entre pensamento imagético e pensamento conceitual, o vínculo rítmico entre imagem e palavra, corpo e mundo, constitui preocupação de poucas pedagogias: centrada na legitimação histórica do discurso conceitual, da palavra que identifica para explicar as coisas como meio e fim do processo educativo, a educação opta por hierarquizar modos de dizer o mundo e a nós mesmos. Opção que acaba por naturalizar a sutileza das diferenças entre o que vemos, falamos e escrevemos, empobrecendo processos de transfiguração de visões que configurem linguagens no coletivo e promovam a convivência na pluralidade de imaginar, perceber e agir no mundo. 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.

Se, no processo dessa investigação, fui perdendo meu excesso romântico não perdi a esperança. Pelo contrário, tomar a decisão de aprofundar estudos sobre *imagem e imaginação* é fruto de minha convicção nas possibilidades ilimitadas da plasticidade do encontro entre o humano e o mundano. Se mais uma vez constatei a negligência educativa com a intencionalidade de favorecer aprendizagens que persigam a complexidade da íntima relação entre corpo e mundo através da experiência de diferentes aprendizagens desencadeadas por diferentes modos de instaurar e transformar imagens materiais – ou seja, através da linguagem plástica – pude reafirmar a relevância de insistir na importância de considerar as primeiras experiências realizadas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos, como experiência de encantamento das crianças diante de seus esforços no ato de aprender a compartilhar estratégias – sempre lúdicas – de burlar vigilâncias ao inventar modos de colocar em movimento corpo, imagens e palavras.

Por outro lado, aprofundar o estudo sobre a dimensão poética da arte me fez compreender o quanto podemos nos retificar com as crianças quando nos dispomos com elas a investigar o mundo para *re*-aprender a eterna novidade contida nos detalhes, nas ínfimas coisas que amplificam o existir compartilhado: a alegria. Aprender, aqui, não implica apenas explorar mas conseguir refazer os próprios passos, poder recontar no ato de transformar em marcas e figurações algo que queremos compartilhar, ato que engendra linguagens, transfigurando o vivido.

Tais afirmações implicam conceber a educação infantil como tempo e lugar de aprender a encantar-se com o ato lúdico de operar linguagens, como espaço formativo de temporalização do corpo infantil que tem que aprender a complexificar relações no e com o mundo através do ato de recontar e refazer o vivido através de diferentes modos de plasmar linguagens. Em outras palavras, tempo de desafiar as crianças a aprenderem a transformar a plasticidade do mundo como experiência de arranjar e rearranjar o real no ato de instaurar e transformar imagens e palavras para interpretar e comungar o estar junto no mundo.

Porém, arranjar e des-arranjar o real no ato de brincar e ficcionar aventuras e interrogar as coisas e os outros, é algo que as crianças sabem fazer muito bem desde suas primeiras aprendizagens. Portanto, não se trata de afirmar o que “devem” aprender mas destacar as implicações educacionais das repercussões dessas primeiras aprendizagens no corpo infantil. Trata-se de destacar o poder produtivo da invisibilidade das ações educativas não intencionais: aquelas que naturalizam a ausência de encanto como modo de aprender a “realidade” através da redutora polarização entre sensibilidade e racionalidade. Entre o isto ou o aquilo, poderíamos pensar a complexidade das misturas, das tonalizações do claro-escuro: o inesperado e o inusitado da experiência de compartilhar modos lúcidos e lúdicos de estar junto.

Entre a clareza e a obscuridade, no contraste entre ficcional e real, oscila o pêndulo poético tanto no teorema quanto no poema. Contraste que provoca o estranhamento – a admiração – exigindo o ato interpretativo que o estabeleça como veracidade do instante que o intuiu como beleza. Talvez estejamos tão sérios e acelerados que a vitalidade da distração do encantamento não encontra acolhida para a experiência da beleza a qual permite vitalizar a atenção para que os devaneios nos arrebatem.

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. Viver de uma ou outra maneira produz diferenças em nosso cotidiano conviver. As experiências distintas fazem diferença na corporalidade, na sensibilidade do encontro dos corpos, nas virtualidades do ver, sentir e ouvir para tocar outros. É como configuramos nossos espaços de convivência que constituímos nosso jeito de viver juntos. Assim, a tarefa e a responsabilidade educacional se impõe ante as opções de mundo que queremos viver.

Viver de um modo ou de outro não é trivial.

coda

*o movimento do real
no ficcional*

*Escrevo-te em desordem, bem sei.
Mas é como vivo.
Eu só só trabalho com achados e perdidos.
Clarice Lispector*

*Vocês que olham tudo
com os olhos sempre abertos,
sua lucidez nunca
se banha em lágrimas?
Michel Serres*



A SUPOSTA EXISTÊNCIA

***Como é o lugar
quando ninguém passa por ele?
Existem as coisas
sem serem vistas?***

Drummond de Andrade

- e se o real não for bem assim como nos ensinaram ?
- e se *não existimos para caminhar em caminhos previamente marcados?*
- quem marcou os caminhos?
- e se *existirmos para voar e não para ter raízes?*
- a infância acaba quando? Quem disse?
- e se *formos mistura da criança que fomos com o adulto que queremos ser? (adulto sonhado, imaginado, formado, desde a infância ... o futuro é que nos faz e não o passado)*
- e se formos adultos imaginando a criança que quiséramos ser?
- e se o mundo *não estiver dado, pronto e acabado?*
- e se o mundo depende de nossas ficções para tornar-se mundo?

- **e se as coisas não existissem se não as nomeássemos?**



fomos aprendendo...

a nomear, classificar, identificar, rotular
porém
o viver muitas vezes não se deixa aprisionar em palavras, conceitos ou
pedagogias redutoras da variedade do mundo

como pensamos o que pensamos
sobre imaginação?
sobre infância e aprendizagem?
sobre o encontro da criança com a linguagem plástica?



A íntima relação entre pensamento imagético e pensamento conceitual, entre imaginação e razão, corpo e mundo, constitui preocupação de poucas pedagogias: centradas na legitimação histórica do discurso conceitual, da palavra que identifica para explicar as coisas no mundo como meio e fim do processo educativo, a educação da infância opta por hierarquizar modos de dizer o mundo e a nós mesmos. Opção que acaba por naturalizar a sutileza das diferenças entre o que vemos, falamos e escrevemos, empobrecendo processos de transfiguração de visões queensem o coletivo e promovam a convivência com diferentes modos culturais de imaginar, perceber e agir no mundo.



Tal afirmação exige problematizar as concepções de imagem plástica e imaginação poética que orientam o ato de "educar a visão" infantil para interrogar a opção pedagógica de priorizar processos analíticos e proezas individuais nos modos de aprender a *fazer imagens* relegando a experiência infantil de produzir marcas no mundo ou à objetividade de representar algo exterior ou ao cego sentimentalismo que fica frequentemente entregue a compreensão das artes plásticas na educação das crianças.

Nossos hábitos pedagógicos teimam em negligenciar a paixão e a lucidez que intensificam a complexidade do *comviver* no ato de *compartilhar* experiências no mundo. A teimosia está em desconsiderar aprendizagens que podem emergir da inseparabilidade da imaginação e da razão encarnadas nos movimentos dos corpos *no mundo*. Para Serres (s/d, p.23), “quem não se mexe não aprende nada: aprender provoca a errância. Nenhuma aprendizagem evita a viagem”.

Nenhuma aprendizagem pode prescindir do movimento mundano entre os corpos. Partir para se lançar no mundo exige tal coragem que sobretudo a infância é capaz de mostrar, porém, é preciso seduzi-la para o incerto como modo de aprenderem a bifurcar caminhos na comunhão da flexibilidade corpórea com a plasticidade do mundo. Nas palavras de Serres (1993, p.15), a “viagem das crianças, eis o sentido lato da palavra grega pedagogia. Aprender lança a errância”. A errância das crianças contém, faz e leva consigo uma história impregnada de saberes. Afinal, ninguém sabe as mesmas coisas nem do mesmo modo.

Cada criança traz repertórios que dinamizam o movimento infindável de expandir uma singularidade definida pelo que sabem, pelo que contém e carregam na *errância*: uma marca, um ritmo de gestos, um rosto desenhado pela experiência, o timbre de uma voz, um nome, uma *assinatura*.

Quando uma criança chega ao mundo, algo se lança no movimento insaciável do aprender: invenção e existência se aderem, o imprevisível acontece, se faz, se forma, se torna ...

Assim, mesmo quando a vigem do espírito conduz a muito longe e muito alto, o que leva consigo é encarnado, ritmado, experimentado, suportado pelo corpo. As especulações mais abstratas supõe vigílias, expansões e contrações, mobilizam nervos e músculos, tonalizam emoções, despendem energias vitais que vitalizam o ato de compartilhar a existência.

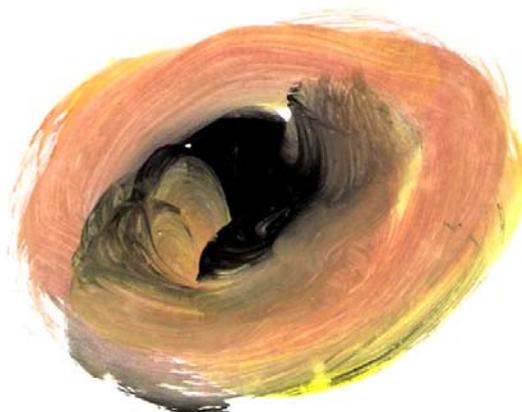


Compartilhar a existência supõe aprender a imaginar o outro. Porém, a imaginação, desregrada e errante, sempre desconcertou o lógico em sua rebeldia às limitações, em seu poder de confundir distinções e romper as fronteiras da regularidade do idêntico. Ameaça que encontra na educação o lugar privilegiado do controle aos perigos da imagem e suas ambigüidades: do controle a tudo que excede, fascina, *en-canta*, *en-feitiça* o olhar atento. Controle que vai se exercer na violenta educação do olhar que se distrai com a variedade apresentada pelo mundo. Desconfiar dos poderes da imaginação é desconfiar do poético e do ficcional.



como separar ...

paixão e lucidez?
 corpo e mundo?
 imagem e palavra?
 ficcional e real?



... talvez, possamos resgatar as palavras do biólogo Henri Atlan que encerram seu livro *O cristal e a fumaça* (1979, p. 238):

esses dois extremos constituem duas espécies de morte, ambas as quais estão presentes e se opõem uma à outra para assegurar a existência e o funcionamento do ser vivo. A morte por rigidez, a do cristal, do mineral, e a morte por decomposição, a da fumaça. São elas, ao mesmo tempo, que asseguram a *estabilidade* da vida, e a outra, a *renovação* da vida.

Apesar de outra problematização e outro estudo, considero pertinente pensar com Atlan a negação das polarizações que reduzem a vida – e a experiência poética – em um extremo de ordenação e regularidade ou outro de perturbação e diversidade. A vida não cabe apenas no previsível: é do corpo que age ser imprevisível. Existe um estado intermediário entre a estabilidade, a persistência imutável do cristal e a fugacidade, a imprevisibilidade e a renovação da fumaça: “de um lado, o sólido, do outro, o gás; e no meio se encontra o plano fugaz do turbilhão líquido” (idem, p.238). Turbilhão que é o enigma do excesso do viver.



Para Kapp (2004, p. 281), a experiência dos excessos é fascinante por promover o trânsito entre qualidades ou valores díspares. Importa não os excessos em si mesmos mas enquanto excessos ou enquanto qualidades tensionadas em relação a uma outra coisa ... fascínio exercido pelas misturas e impurezas que permitem compreender o imbricamento da experiência estética e a experiência em geral:



os limites da experiência estética não são a verdade e o bem, o conhecimento e a moralidade. Os limites da experiência estética são, por um lado, o tédio, a falta total de envolvimento com o objeto, que nos mantêm distanciados e indiferentes e, por outro lado, o nojo, a invasão pelo objeto, que anula todo distanciamento .



Entre a indiferença e a invasão, a experiência poética permite acolher a ambivalência e as contradições do viver.

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. Viver de uma ou outra maneira produz diferenças em nosso cotidiano conviver. As experiências distintas fazem diferença na corporalidade, na sensibilidade do encontro dos corpos, nas virtualidades do ver, sentir e ouvir para tocar outros. É como configuramos nossos espaços de convivência que constituímos nosso jeito de viver juntos.



Desde a infância, a experiência poética é ato comprometido com a sensibilidade lúdica de investigar o mundo, com a criação e a invenção que se elaboram através de ritmos, gestos, procedimentos, processos que independem da palavra para acontecerem. Os pensamentos não precisam ser verbalizados – nem sequer pensados. Basta o corpo agir. As decisões, e também as hesitações, são formuladas no devir do fazer sobre o mundo.

**O pintor brinca com a cor e o espaço.
O músico brinca com o som e o silêncio.
Eros brinca com os amantes.
Os deuses brincam com o universo.
As crianças brincam com qualquer coisa
em que possam pôr as mãos.**

Nachmanovitch



Crianças gostam e necessitam mexer-se e mexer nas coisas do mundo, bolinar o mundo, provocar o mundo ... Não é o verbo que mobiliza ações e pensamentos na infância. É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam a materialidade do mundo para daí extrair uma abstração pertinente aos recursos e procedimentos que especificam o ato de pensar: **a interrogação, o espanto, a admiração ...**



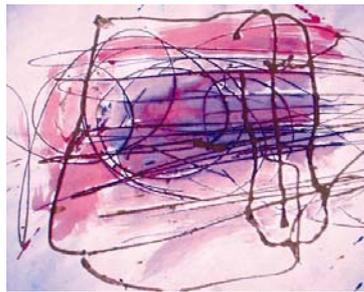
Resulta que as crianças não imaginam e percebem as coisas da mesma maneira que os adultos por trazerem uma corporalidade diferenciada. É porque o corpo traz uma história – **um tempo corporalizado** – que não podemos “ensiná-las” a ver e muito menos a imaginar, pensar e agir como nós adultos.

Exige tempos diferenciados pois as crianças abordam o mundo e o desconhecido de modo diferente dos adultos: em sua inexperiência – outra temporalidade – o abordam encantadas, admiradas, espantadas:

é a experiência da primeira vez..

Para Bachelard (1990b, p.40), o vivido conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido:

como não incorporar ao vivido a maior das indisciplinas que é o vivido *imaginado*? O vivido humano, a realidade do ser humano, é um fator do ser imaginário. Teremos que provar que uma poética da vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a, separando-a da natureza, da pobre e monótona natureza, passando do fato ao valor, e, ação suprema da poesia, passando do valor para mim ao valor para as almas congêneres, aptas à valorização pelo poético.



Nas crianças reviver é re-mexer: fazer a experiência *de novo!*

Brincar outra vez é começar tudo como a primeira vez! *Re-mexer* nas crianças, é pensar. Implica afirmar que podem compreender com o corpo. E o corpo, antes, é sensação e afecção só acontecendo no ato de *participar*.

Sentir é antes de tudo sentir alguma coisa ou alguém que não somos nós. Sobretudo: sentir com alguém. Até para se sentir a si mesmo, o corpo busca outro corpo. Sentimos através dos outros. Os laços físicos e corporais que nos unem com os demais não são menos fortes que os laços jurídicos, econômicos e religiosos (PAZ, 1991, p.52).

Sentir é agir, é pensar, é devanear, é optar, é acolher ou repelir o corpo do outro, é acaso transformador que engendra processos de estranhamento, investigação e experimentação. Processos que dinamizam diferentes linguagens que podem emergir do movimento rítmico dos corpos no grupo.



Com Mèlich (2001, p.58) podemos afirmar que a experiência poética não se configura com o outro, junto ao outro, ou contra o outro. A experiência poética acontece *frente* ao outro. Ou seja: “eu sou tu quando eu sou eu” (Paul Celan). A única linguagem capaz de nomear o outro como outro é o *estésico*, o ficcional, o narrativo, o poético. Conviver supõe riscos, porque acolher incondicionalmente o outro é sempre um risco, é o risco de perder-se, de extraviar-se, de perder-se a si mesmo (idem, p.59).



Nos momentos que ocorrem provocações à imaginação, a criança é capaz de ser desafiada a estabelecer outras relações, outros nexos, outras conexões, outras sensações – pôr em outros movimentos [extrair e dinamizar] imagens e palavras. Desse ato emerge a surpresa, a alegria, o riso desmedido, a agitação do e no corpo, a excitação, o contágio do movimento do outro. A alegria se esbalda e é impossível permanecer imóvel.

O mais espantoso – a beleza do momento – é observar a emergência do riso e da alegria acontecer como modo de compartilhar um pensamento desafiado a pensar! Como urgência de comungar o esforço do enfrentamento do desconhecido.

A alegria e o riso emergem do inusitado, do estranhamento, do contraste entre o dar-se conta de que ainda não “vivido” *deste* modo! Emergem justamente da novidade do inusitado que é fazer acontecer de outro modo o mesmo ... o já vivido.

Para Jean (1997), na infância, primeiro o brincar porque a atividade poética **só acontece** na descontração, na alegria, no prazer, por estar afastada de momentos de ansiedade e angústia diante do “certo” e “errado” escolar. Pode parecer uma afirmação banal do autor mas ainda constatamos ser um acontecimento difícil de alcançar no cotidiano de muitas escolas infantis.

O poético remete à alegria do riso.

A alma em sua alegria só pode emergir no movimento de um corpo que ri ... o *non-sense*, o não-lógico, que engendra o estranhamento do familiar e exige compartilhar a admiração.



O divertimento é sempre uma questão de lugar e da transformação que ocorre neste lugar. Não depende do que fazemos, mas de como fazemos, ou seja, não é tão relevante *o que* fazemos/figuramos, mas *como* fazemos/figuramos. É porque o agir escorrega, dança, se re-arranja, se afasta e volta a arranjar-se que não pode ser definido previamente.



A dificuldade também oferece intensa diversão quando a alegria enfrenta os obstáculos. Gostamos de brincar com a dificuldade. Na alegria ensaiamos outras maneiras de relacionar-nos com as pessoas, os animais, as idéias, as imagens, conosco mesmos. O divertimento desafia hierarquias sociais ao misturarmos o que antes estava separado. O agir divertido vai engendrando caminhos inusitados, palavras inesperadas, abertura de imagens, que expandem o campo de ação. Tal expansão nos torna flexíveis ao mundo pois passamos a explorar e investigar sua constante metamorfose: entramos no movimento do mundo. Brincar é uma atitude, uma disposição, um modo de fazer as coisas. É desperdício, tensão, excesso, exagero, que desarranjam a ordem e nos convocam a inventar outra ordem.

Aqui, tocamos na importância de considerarmos a existência de um pensamento imagético enquanto 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).



A especificidade do pensamento imagético em relação ao conhecimento lógico-racional é historicamente desconsiderada em sua alteridade não porque diga mal uma coisa mas porque diz o que não pode ser dito de outro modo: o discurso lógico-gramatical é radicalmente inadequado ao vocabulário e à sintaxe da matéria, dos pigmentos, da pedra, da madeira e do metal (STEINER, 1991, p. p. 36).

Por seu caráter “não-discursivo” a arte pode acolher uma pluralidade de discursos. Todos poderão ser válidos, mas nenhum a traduzirá pois na passagem da presentificação à verbalização, ocorrerão interpretações e refinamentos do que vemos, promovendo a transformação de uma diferença em outra diferença, ou “em outra obra”, nas palavras de Octávio Paz (sobre Duchamp).



É *fazendo* imagens, interagindo e experimentando diferentes resistências e consistências materiais, que a criança desde muito pequena vai constituindo repertórios gestuais que a permitem atualizar repertórios imagéticos ao extrair e interpretar sentidos culturais na convivência com outros corpos e outras imagens. Afirmção que reclama aprendizagens a partir da mão que interroga a matéria tornando visível imaginários, memórias, percepções, afetos e realizações culturais.



Para Focillon (2001,p.127), “a mão é ação, ela toma, ela cria e, por vezes, dir-se-ia que ela pensa”. Já Bachelard, não recua diante da ousadia de afirmar que talvez a mão possa pensar. Para o filósofo da imaginação, a mão não só pensa como sonha. É o que Passeron (1989, p.130) afirma quando diz que a *poiética* não é o pintor nem a obra pintada, mas a conduta de pintar.

São as condições do fazer aparecer algo, de algo sendo feito, portanto imaginado e pensado no instante do corpo decidir o ato de fazer aparecer algo. Nessa perspectiva, a constituição do mundo não é mero produto visual, mas também ação do corpo inteiro.



A experiência com a materialidade plástica é ato que reúne ação e paixão, lucidez e embriaguez, ao deflagrar um pensamento imagético que exige tanto o devaneio da mão quanto sua precisão. Implica valorizar os ritmos – as velocidades e as lentidões – dos gestos nos momentos de encantamento e admiração.

Implica compreender que não basta apenas *manipular materiais* ou *ocupar espaços* para provocar no corpo infantil a devida atenção aos sentidos que emergem do vivido, isto é, provocar na criança e no grupo **a experiência de decifrar** esse vivido.



Toda produção solicita a manipulação. **Manipular** algo nunca é um simples mexer com as mãos. Manipular é extrair valores do movimento, do encontro do corpo com a materialidade do mundo, é dar forma – **transformar** – agregar à coisa um pensamento.

O fazer, aqui, é da ordem do *fazer ficcional* onde as decisões tem que ser tomadas no percurso entre o instante da escolha do gesto inicial e o instante do gesto final. Envolve temporalização e, portanto, ritmos ou agrupamento de instantes notáveis (BACHELARD, 1994, p.114 e 117) que, restituindo uma forma, restitui uma matéria, uma energia capaz de rearranjar materialmente as relações entre o que se faz e o que se pode fazer.



Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finco* que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos.

Ficção é *ingere* e *ingere* é fazer.

Para Bachelard (1994b, 166-174), uma fenomenologia da dissimulação deve remontar à raiz da vontade de ser outro que se é. Nesse sentido, a máscara é um instrumento de agressão; e toda agressão é uma atuação sobre o futuro. O poder de renovação quando se acredita ser possível abordar o futuro com um novo rosto. Uma estética da vontade torna-se alegria estética de assumir um caráter; a vontade de ter um outro futuro. Queremos que seja o campo mesmo de nossos artifícios, um condensado de nossa vontade de agradar, seduzir, convencer, porque apenas existir não nos basta: queremos existir para os outros no ato de existir pelos outros. A fenomenologia da simulação é nuançada onde duas tendências fenomenológicas aí se justapõem: a dialética da dissimulação e da sinceridade não cessa de ser ativa. A dissimulação não conseguiria ser total e definitiva.



“Cada um de nós possui algum plano (no corpo) onde triunfa a alma” (BALZAC)

Uma parte de nós, da alma, resiste à dissimulação total.

BACHELARD, 1994b.



Se fingimos menos, fingimos melhor. A tentação constante de dissimular torna-se aspiração de ser outro que se é. Para Bachelard (1994b), a máscara realiza, em suma, o direito que nos concedemos a nos desdobrar. Oferece uma via ao nosso duplo, a um duplo potencial ao

qual não soubemos conferir o direito de existir, mas que é a própria sombra de nosso ser, sombra projetada – não atrás – mas adiante de nosso ser.

A máscara é então uma concretização do que poderia ter sido. A máscara torna-se, então, condensação no qual as possibilidades do ser encontram coerência. Sugere temporalidades especiais porque é um nó de ambigüidades: ambigüidades do fingimento e da sinceridade, do terror e do riso; do trágico e do cômico. Do ser mascarado à máscara há fluxo e refluxo, dois movimentos que repercutem alternadamente no pensamento: desdobramento de um ser que quer parecer o que não é e acaba por se descobrir ao se dissimular, por meio de sua dissimulação (BACHELARD, 1994b).

Menti?

Não, compreendi.

Que a mentira, salvo a que é infantil e espontânea, e nasce da vontade de estar a sonhar, é tão-somente a noção da existência real dos outros e da



necessidade de conformar a essa existência a nossa, que se

não pode conformar a ela. A

mentira é simplesmente a linguagem ideal da alma, pois,

assim como nos servimos de

palavras, que são sons

articulados de uma maneira

absurda, para em linguagem

real traduzir os mais íntimos e sutis movimentos da emoção e

do pensamento, que as

palavras forçosamente não

poderão nunca traduzir, assim nos servimos da mentira e da ficção para

nos entendermos uns aos outros, o que com a verdade, própria e

intransmissível, nunca se poderia fazer.



A dimensão ficcional recusa todo reconhecimento e exige uma disponibilidade poética, uma abertura à novidade, para assistir à progressiva emergência de uma realidade que institui outra relação com as coisas reivindicando ser vivida pela **primeira vez** .



O inabordável da experiência de encantamento das primeiras aprendizagens dura no corpo ...



... 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 interpretar e engendrar compreensões no e do mundo.

Trata-se de compreender que o inabordável da experiência de encantamento reservado na infância *dura no corpo* ... já o disse Iberê Camargo, em entrevista à rádio da UFRGS em 1984:

No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora, como retorno às coisas que adormeceram na memória. Essas devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de outra vez ser criança para resgatá-las com as mãos. Talvez foi o que fiz pintando-as. Tudo vem do nosso pátio, da nossa infância. E nós temos material para uma vida longa, longa, com as coisas que colhemos na nossa infância, no pátio, no porão das casas, nos nossos brinquedos. É um mundo fantástico, mítico. E na maturidade ressurgem, sai do fundo, escapa do fundo e vem à tona. Elas sobem, começam a aparecer.



o que permanece? o que é que dura?

Para Bachelard (1994, p.8), apenas aquilo que tem razões para *recomeçar*. Um excesso de complexidade, reservas ainda não atualizadas. Um estado poético que tem que emergir em diferentes linguagens: poesia, pintura, dança, modelagem...um momento de excesso – de amplificação do existir que tensiona o gesto formante e excita o estado afetivo, forçando o pensamento a agir

A força da imagem de Goya – sustentado por bastões que lhe dão paradoxalmente um corpo vigoroso – ao lado das palavras *Aún aprendo*, me força a pensar na inesgotável capacidade do humano para recusar o tempo e transformar o vivido numa relação de abertura e ruptura necessária à surpresa, ao inesperado, ao inantecipável que é o viver, isto é, ao gesto de aprender modos de participar dos acontecimentos do mundo para conviver com outros, transfigurando a si mesmo nesse ato inventivo – e misterioso – uma outra visão de vida. Na imagem alcanço, nas palavras de Bachelard (1990c, p. 6), “o vestígio de uma resistência à evolução psicológica, que perseguimos: o velho na criança, a criança no velho”.



A energia sensível da imagem e das palavras de Goya, ao tornar visível o que nos caracteriza como fenômeno humano desde a infância – somos seres em constante devir para *transfigurar* o vivido em outra visão de vida pois ao aprendermos algo não *sabemos mais*, mas sabemos de *outro modo* o já vivido – reafirma o que tenho extraído de minha experiência no ateliê de artes plásticas com crianças, jovens e adultos: não há conhecimento enquanto essência e totalidade, há *aprendimentos* enquanto repertórios de um corpo sensível constituído (multi)temporalmente com outros no mundo. Nesse sentido, aprender supõe *coisas a fazer e não a descobrir*. somos inseparáveis do mundo do qual fazemos parte e o qual podemos transformar.



Talvez, antes de qualquer outra, a enorme contribuição que as coisas da arte têm para ofertar à educação das crianças, seja a obviedade do humano **encantamento pelo mundo** porém, não podemos negligenciar, enquanto adultos, que são as crianças que nos ensinam que o encanto pela eterna novidade do mundo se mantém no coração do **ainda aprendo**.

A infância que compartilhamos com as crianças nos é constitutiva assim como nossa adultez lhes é imprescindível. Movimento infundável – ou existencial de aprendizagens onde sempre ainda aprendemos. Aqui, podemos compartilhar com Michel Serres a afirmação de ser a mistura entre o não saber ainda do corpo infantil e o já conhecido no corpo adulto, ou seja, o que o adulto apresenta para a criança como experiência cultural acumulada e o que a criança projeta para o adulto como tempo ingênuo de uma arte e de uma ciência adiante, aquilo que permite constituir um repertório para o devir, como um “coisário” de renovação para atualização futura.

Pode-se saber exatamente o que um deve ao outro? Conhecemos o nó apertado da mistura desses dois tempos: o velho na criança e a criança no velho. Movimento existencial onde juntos aprendemos que nada é fixo quando alternadamente sonhamos e pensamos. Talvez, esta a tarefa dos poetas: nos mostrar como re-fazer nossa infância, não para lá nos fixarmos, mas para de lá extrairmos nossas ficções.



Saramago (1999, p.32-36), uma vez falou da sua relação pessoal, portanto como romancista, com o Tempo para contestar a idéia “de que o presente é eterno e nele é que vivemos” e declarar que, nessa relação, não encontra lugar senão para um *passado* (o tempo já vivido) e um *futuro* (tempo ainda para viver): “o Presente não seria, portanto, mais de que um cursor deslizando ao longo de uma escala, um cursor caracterizado por não ser, sequer, mensurável, nada mais que um ponto móvel, imparável, uma luz que corre para as trevas deixando atrás de si uma claridade difusa (o que dele julgamos saber), para a qual a difícil memória dos tempos irá sendo cada vez mais cega, até que a maré definitiva do esquecimento tudo encubra”. Nesse sentido, o Presente é de algum modo contínua e necessária invenção nossa que depende de uma contínua reinvenção do Passado, isto é, “de um reexame, de uma reordenação, de uma reavaliação dos factos pregressos, questionando em consequência cada momento do próprio Presente e portanto das possibilidades do Futuro”. Talvez, aqui, o maior desafio aos educadores que têm como tarefa acompanhar crianças em suas primeiras inserções no mundo: com elas aprenderem a reinventar o passado como condição de aprenderem a projetar futuros diferentes. Movimento de aprendizagem que vai e vem da criança ao adulto, unidos na expectativa de um futuro que encontra seu passado. Por isso, Serres (1995, p.166) pode dizer que o pedagogo usufrui de um duplo corpo: o que adere à infância e o outro que a toma e a conduz a um mundo onde, longe de caminhar, a gente voa. Pois, voltando à Saramago (1999, p.55), este nos lembra que os jovens não querem que alguém lhes aponte o caminho mas querem que alguém lhes diga *que há um caminho* para alçar os vãos. Qual o lugar da arte nesse desafio educacional? É Saramago ainda quem sugere acolher, antes de uma resposta, uma *visão* de humanidade *transportadora de tempo* onde *toda compreensão do mundo e da vida só poderá ser ficcionante*, histórica para o Passado, caótica para o Presente, utópica para o Futuro. O desafio, então, é *aprender a ficcionar o vivido e o a viver* como modo de aprender a enfrentar os acasos e as imprevisibilidades de compartilhar a complexidade da existência no mundo. Aqui, a dimensão poética da arte, desde a infância, torna-se imprescindível. Como disse Serres (1995, p.168), *professores ou pássaros, há pouco*

Se você não sabe o que é escrever, pode pensar que não seja especialmente difícil ... Deixe-me lhe dizer que é uma tarefa árdua, destrói sua visão, dobra sua espinha, amassa seu estômago e seus lados, tormenta as costas e faz doer todo seu corpo. (...) como o marinheiro ao chegar ao porto, também o escriba se alegra ao chegar à última linha. *Se gratia semper.*

Beatos de Silos, século XII.

AGAMBEN, Giorgio. [1978] *Enfance et histoire*. Traduit de l'italien par Yves Hersant. Paris: Payot & Rivages, 2002.

ALBORNOS, Suzana. *O enigma da esperança: Ernst Bloch e as margens da história do espírito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *O exemplo de Antígona: ética, educação e utopia*. Porto Alegre: Movimento, 1999.

ALMEIDA, Milton José de. As idades, o tempo. *Pro-Posições*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p.39-61, jan./abr. 2004.

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Tradução de João-Francisco Duarte Júnior. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARENDT, Hanna. [1957]. A crise na educação. In: ARENDT, H.; WEIL, E.; RUSSEL, B.; ORTEGA Y GASSET, J. *Quatro textos excêntricos*. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, Fevereiro de 2000.

_____. [1958]. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.

ARGAN, Giulio Carlo. [1986] *Imagem e persuasão: ensaios sobre o barroco*. Organização Bruno Contardi; tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Livro I. Tradução direta do grego por Vizenzo Cocco e notas de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

_____. *Poética*. Tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

AUGÉ, Marc. *A guerra dos sonhos*. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papi-rus, 1998.

BACHELARD, Gaston. [1928] *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

_____. [1931-1934] *Études*. Présentation de G. Canguilhem. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2002.

_____. [1932] *La intuición del instante*. Seguido de Introducción a la poética de Bachelard por Jean Lescure. Traducción Jorge Ferreiro. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2000.

_____. [1936] *A dialética da duração*. Tradução Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1994.

_____. [1938] *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. [1938] *A psicanálise do fogo*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994a.

_____. *La psychanalyse du feu*. Paris: Éditions Gallimard, 1949 (Reimpression 2002).

_____. [1939] *Lautréamont*. Traducción Angelina Martín del Campo. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

_____. [1940] *A filosofia do não*. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

_____. [1942] *A água e os sonhos*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. [1942] *L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière*. 17e Réimpression. Paris: José Corti, 1981.

_____. [1943] *O ar e os sonhos*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. [1948] *A terra e os devaneios da vontade*. Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. [1948] *A terra e os devaneios do repouso*. Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

_____. [1951] A atualidade da história das ciências. *Revista Tempo Brasileiro* 28: *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, Jan-Março 1972, p.22- 26. (Conferência no Palais de la Découverte, 1951 – Extrato, p. 9-12)

_____. [1953] Conhecimento comum e conhecimento científico. *Revista Tempo Brasileiro* 28: *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, Jan-Março 1972, p.27-46. (Capítulo Materialismo Racional)

_____. [1957] *A poética do espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. [1957] *La poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France, 7^a édition "Quadrige" 1998.

_____. [1960] *A poética do devaneio*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. [1960] *La poétique de la rêverie*. Paris: Presses Universitaires de France, 5^a édition "Quadrige" 1999.

_____. [1961] *A chama de uma vela*. Tradução Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.

_____. [1961] *La flamme d'une chandelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

_____. [1970] *O direito de sonhar*. Tradução José Américo Motta Pessanha et al. Introdução José Américo Motta Pessanha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994b.

_____. *O novo espírito científico*. Tradução de Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. [1988] *Fragmentos de uma poética do fogo*. Tradução Norma Telles. Organização e notas Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

_____; BULCÃO, Marly. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BARTHES, Roland. *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. [1995] *Modernidade e ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMGARTEN, Alexandre. [1750] *Aesthetica*. In: FERRY, Luc. *Homo Aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. Tradução de Eliana Maria de Melo Souza. São Paulo: Ensaio, 1994, p. 409 - 424.

BAXANDALL, Michael. *Sombras e luzes*. Tradução de Antonio de Padua Danesi. São Paulo: EDUSP, 1997.

BENJAMIN, Andrew; OSBORNE, Peter (orgs). [1994] *A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Rua de mão única*. Tradução Rubens Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v. 2)

BLANCHOT, Maurice. [1955] *L'espace littéraire*. Paris: Éditions Gallimard, 2003.

_____. *A conversa infinita*. Tradução Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.

BORNHEIM, Gerd. As metamorfoses do olhar. In: NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 89 – 93.

_____. Sobre o estatuto da razão. In: NOVAES, Adauto (org). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação nacional de Arte, 1996, p. 97-110.

_____. Fenomenologia e causalidade em Merleau-Ponty. In: BORNHEIM, Gerd. *Metafísica e finitude*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 103-134.

_____. *Metafísica e finitude*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: *Cultura Brasileira*. Tradição Contradição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./ FUNARTE, 1987, p. 38.

BOUTONIER, Juliette. [1959] *El dibujo del niño normal y anormal*. Prefácio de Gaston Bachelard. Buenos Aires: Paidós, 1979.

BRITES, B.; TESSLER, E. (org). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes visuais*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002 (Coleção Visualidade; 4.)

CAILLIES, Christian (et al.). *Gaston Bachelard: du rêveur ironiste au pédagogue inspire*. Dijon: C.R.D.P., 1984.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANGUILHEM, Georges. [1957] Sobre uma epistemologia concordatária. *Revista Tempo Brasileiro* 28: Epistemologia. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, Jan-Março 1972, p. 47-56.

_____. Sur une épistémologie concordataire. In: *Hommage a Gaston Bachelard*. (VV.AA.) Paris: Presses Universitaires de France, 1957, p.3-12.

CARPINEJAR. *Como no céu*; e Livro de visitas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARVALHAL, Tania Franco (org.). *Saramago na Universidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

CASTRO, Maria Gabriela Azevedo e. *Imaginação em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CATTANI, Icleia Borsa. Figuras e lugares nas pinturas de Iberê Camargo. In: SALZSTEIN, Sônia. *Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac & Nayfy, 2003, p. 79-93.

_____. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (org). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes visuais*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p.35-50. (Coleção Visualidade; 4.)

_____. *Icleia Cattani*. Organizador: Aguinaldo Farias. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004. (Pensamento crítico; 3)

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Tradução Álvaro Cabral, Revisão Técnica Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CERTEAU, Michel de. [1990] *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COELHO Júnior, Néelson; CARMO, Paulo Sérgio. *Merleau-Ponty: Filosofia como corpo e existência*. São Paulo: Escuta, 1991.

Colloque de Cerisy-la-Salle. Bachelard, n. 10/18. Paris: Union Générale D'Éditions, 1974.

COSTA LIMA, Luiz. *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Mimesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Sociedade e discurso ficcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COUCHOT, Edmond. *A tecnologia da arte: da fotografia à realidade virtual*. Tradução Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CHANTAL, Maillard. *La razón estética*. Barcelona: Laertes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. Contingência e necessidade. In: NOVAES, Adauto (org). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 19-26.

_____. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31 -63.

_____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (org) *O educador: vida e morte. Ensaios sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p.51-70.

_____. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, Aduato (org). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 467-492.

DAGOGNET, François. *Écriture et iconographie*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1973.

DELEUZE, Gilles. [1963] *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____. [1964] *Proust et les signes*. Paris: Quadrige/PUF, 1998.

_____. [1968] *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Lógica do sentido*. [1969] Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. [1970] *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

_____; GUATTARI, Félix. [1980] *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERDIK, Edith. *Linha de Horizonte: por uma poética do ato criador*. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Ponto de chegada, ponto de partida. In: SOUSA, Edson L. A.; TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão. *A invenção da vida: arte e psicanálise*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001, p.14-21.

DERRIDA, Jacques. [1972] *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.

DESCARTES, René. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 81-150. Os Pensadores.

_____. *Obras escolhidas*. Meditações. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 81-150. Os Pensadores.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha..* São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. *Être crâne: lieu, contact, pensée, sculpture*. Paris: Minuit, 2000.

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

DOSSE, François. [1995] *O império do sentido: a humanização das Ciências Humanas*. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. A beleza: um preconceito atual. *AR'TE: estudos de arte-educação*. São Paulo: Polis, n.2, p. 3-4, outono 1982.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *O que é beleza: experiência estética*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

_____. A beleza: um preconceito atual. *AR'TE: estudos de arte-educação*. São Paulo: Polis, n.2, p. 3-4, outono 1982.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUBORGEL, Bruno. [1992] *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

_____. Figures d'un "nouvel esprit pédagogique" dans l'oeuvre de G. Bachelard. In: CAILLIES, Christian (et al.). *Gaston Bachelard: du rêveur ironiste au pédagogue inspire*. Dijon: C.R.D.P., 1984.

_____. [1976] *El dibujo del niño: estructuras y símbolos*. Traducción Juan Romano. Barcelona: Paidós, 1981.

DUFRENNE, Mikel. *A estética e as ciências da arte*. Vol.1. Amadora: Bertrand, 1982.

DUPOND, Pascal. *Le vocabulaire de Merleau-Ponty*. Paris: Ellipses, 2001.

DUPUY, Jean-Pierre. *Ordres et désordres: enquête sur un nouveau paradigme*. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

DURAND, Gilbert. [1994] *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução Renée Eve Levié. Rio de Janeiro, Difel, 1998.

_____. *A imaginação simbólica*. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte: a psicologia da imaginação artística*. Tradução Luís Corção. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ESCOUBAS, Eliane. La partition du visible: plasticité, rythme, oeuvre. In: LAUXEROIS, Jean; SZENDY, Peter (direction). *De la différence des arts*. Paris/Montreal: L'Harmattan, Ircam / Centre Georges-Pompidou, 1997, p. 109-123.

_____. *Imago Mundi. Topologie de l'art*. Paris: Éditions Galilée, 1986.

_____. Merleau-Ponty et les métamorphoses de l'image-imaginaire-imagination. In: CAMBIER, Alain (direction). *Les dons de l'image*. Paris: L'Harmattan, 2003, p.291-304.

FABRE, Michel. *Bachelard éducateur*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FELDMAN, Daniel. Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educación & Sociedad*. Campinas, vol. 25, n. 86, p.75-101, abril 2004.

FELICIO, Vera Lucia. *A imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Platão: as artimanhas do fingimento*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

FERRY, Luc. [1990] *Le sens du beau: aux origines de la culture contemporaine*. Paris: Le Livre de Poche, 2001 (version remaniée par l'auteur d'*Homo Aestheticus*, publié par les éditions Grasset, 1990).

FINK, Eugen. [1960] *Le jeu comme symbole du monde*. Traduit par Hans Hildenberg et Alex Lindenberg. Paris: Minuit, 1966 (1993).

FOCILLON, Henri. [1943] *A vida das formas*. Seguido de Elogio da mão. Tradução Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2001.

FOERSTER, H. von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

FRANCASTEL, Pierre. [1965] *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.

_____. [1983] *A imagem, a visão e a imaginação*. Textos reunidos e apresentados por Galienne Francastel. Tradução Fernando Caetano. Lisboa: Edições 70, 1998.

GALARD, Jean. *A beleza do gesto: uma estética das condutas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

GARCIA, Tania Maria F. B. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.2, p. 109-125, jul/dez. 1999.

GELTMAN, Pedro. *Gastón Bachelard: la razón y lo imaginário*. Editorial Almagesto, 1996.

GOETHE, J.W.von. [1810] *Doutrina das cores*. Apresentação, seleção e tradução Marco Giannotti, São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GOMBRICH, Ernst Hans. [1951] *Meditações sobre um cavaleiro de pau*. In: *Meditações sobre um cavaleiro de pau: e outros ensaios sobre a teoria da arte*. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1999, p.1-11.

_____. [1959] *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. Tradução Raul de Sá Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. [1982] *La imagen y el ojo*. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica. Versión española de Alfonso López Lago y Remigio Gómez Díaz. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

GOODMAN, Nelson. [1968] *Los lenguajes del arte: aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1976.

GRASSI, , Ernesto. *Arte como antiarte: a teoria do belo no mundo antigo*. Tradução de Antonieta Scarabelo. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

____ (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez/ Paraná: Editora da UFPR, 1997.

HAMM, Christian. A atualidade da estética kantiana. In: ROHDEN, Valério (org). *200 Anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1992, p. 106-120.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2002.

____. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

HILLMAN, James. *Cidade & alma*. Tradução Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HUIZINGA, Johan. [1938] *Homo ludens*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HYPOLITE, Jean. Gaston Bachelard ou le romantisme de l'intelligence. In: *Hommage a Gaston Bachelard*. (VV.AA.) Paris: Presses Universitaires de France, 1957, p.13-27.

IANNI, Octavio. Cartografia da humanidade. Folha de São Paulo: *Caderno Mais!*, 30 de setembro de 2001.

ISER, Wolfgang. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, Denis L. (org) *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 35-49.

JAEGER, Werner. [1936] *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAHANBEGLOO, Ramin. *George Steiner : À luz de si mesmo*. Tradução Fany Kon e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003.

JÄHNIG, Dieter. [1975] *Historia del mundo: historia del arte*. Traducción Guillermo Hirata. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.

JAPIASSÚ, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

JEAN, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

_____. [1979] *Los senderos de la imaginación infantil*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990.

_____. [1989] *Comment faire découvrir la poésie à l'école*. Paris: Retz, 1997. (Ouvrage paru initialement sous le titre: *À l'école de la poésie*. Éditions Retz, 1989).

_____. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman, 1977.

KANT, Immanuel. [1781] *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo, Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

_____. [1764] *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Tradução de Vinícius de Figueiredo. Campinas; SP: Papirus, 1993.

_____. [1790] *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antonio Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KAPP, Silke. *Non satis est: Excessos e teorias estéticas no esclarecimento*. Porto Alegre: Escritos, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

_____. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LACQUE-LABARTHE, Philippe. [1975] Tipografia. In: LACQUE-LABARTHE, Philippe. *A imitação dos modernos: ensaios sobre arte e filosofia*. Organizadores Virginia de Araújo Figueiredo e João Camillo Penna. Tradução João Camillo Penna [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 47-158.

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

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

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

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, SP:EDUSC, 2001.

LEBRUN, Gérard. *Sobre Kant*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 21-30.

LECOURT, Dominique. *L'épistémologie historique de Gaston Bachelard*. Avant-Propos de Georgs Canguilhem. Paris: J. Vrin, 1978.

LICHTENSTEIN, Jacqueline. [1989] *A cor eloqüente*. Tradução de Maria Elizabeth Chaves de Mello e Maria Helena de Mello Rouanet. São Paulo: Siciliano, 1994.

LUZ, Rogério. Cena de papel. *O percevejo: Revista de teatro, crítica e estética*. Rio de Janeiro, Ano 6, n.6, p. 113-118, 1998.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. O imaginário é uma realidade. *Revista Famecos*. Porto Alegre: PUCRS, n. 15, p. 74-81, agosto/2001.

_____. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir Machado da (org). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999, p.43-54.

MATOS, Olgária Chain Féres. Descartes: o eu e o outro de si. In: NOVAES, Adauto (org). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 195-214.

_____. As Humanidades e sua Crítica à Razão Abstrata. In: RIBEIRO, Renato Janine (org). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 103-131.

MATTÉI, Jean-François. Civilização e barbárie. In: ROSENFELD, Denis L. (org) *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 73-85.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó, SC: Argos, 2005.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MÈLICH, Joan-Carles. El ocaso del sujeto (La crisis de la identidad moderna: Kleist, Nietzsche, Musil). *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 76, outubro/2001, p.47-62.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MÈREDIEU, Florence de. [1974] *O desenho infantil*. Tradução Álvaro Lorencini; Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. [1945] *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. [1945] A dúvida de Cézanne. *Textos escolhidos / Merleau-Ponty*. Seleção de Mari- lena de Souza Chauí e tradução de Nelson Alfredo Aguillar – 2º edição – São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 113-126 (Os Pensadores).

_____. [1945] Le doute de Cézanne. In: *Sens et non-sens*. Paris: Éditions Gallimard, 1996.

_____. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos 1949-1952: filosofia e linguagem*. v. 1. Tradução Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos 1949-1952: psicossociologia e filosofia*. v. 2. Tradução Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1990a.

_____. [1960] *Signos*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fon- tes, 1991.

_____. [1960] *L'oeil et l'esprit*. Paris: Éditions Gallimard, 1964.

_____. [1960] O olho e o espírito. *Os Pensadores*. Textos escolhidos / Merleau-Ponty. Seleção de Marilena de Souza Chauí – São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 85-111.

_____. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; prefácio Claude Lefort; posfácio Alberto Tassinari. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. [1964] *O visível e o invisível*. Prefácio e posfácio de Claude Lefort. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999a.

_____. [1969] *A prosa do mundo*. Edição e prefácio de Claude Lefort. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

MERQUIOR, José Guilherme. *A astúcia da mímese: ensaios sobre lírica*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

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

MINKOWSKI, Eugène. [1936] *Vers une cosmologie*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1999.

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios: livro II / Montaigne*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MORIN, Edgar. [1956] *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

_____. [1977] *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NACHMANOVITCH, Stephen. [1990] *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. Tradução Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. [1872] *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. [1888] *Crepúsculo dos ídolos: (ou como filosofar com o martelo)*. Tradução Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NOVAES, Adauto (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras: 1988.

_____. *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

NUNES, Benedito. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Maria José Campos (organizadora). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. Poética do pensamento. In: NOVAES, Adauto (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 389-409.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. *Arte e beleza em Gerd Bornheim*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

OSORIO, Luiz Camillo. Iberê Camargo e a dimensão experimental da pintura. In: SALZSTEIN, Sônia. *Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac & Nayfy, 2003, p.65-77.

OSTROWER, Fayga. *Goya: artista revolucionário e humanista*. São Paulo: Editora Imaginário, 1997.

_____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

____. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

OUTEIRAL, José. *Breve ensaio sobre a mentira*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

PANOFSKY, Erwin. [1924] *Idea* : Contribution à l'histoire du concept de l'ancienne théorie de l'art. Traduit de l'allemand par Henri Joly. Préface de Jean Molino. Paris: Gallimard, 1989.

____. [1924] *Idea: a evolução do conceito de belo*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PARENTE, André. Os paradoxos da imagem-máquina. In: PARENTE, André (org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Tradução de Rogério Luz et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p. 7-33.

PARIENTE, Jean-Claude. *Le vocabulaire de Bachelard*. Paris: Ellipses, 2001.

PASSERON, René. *Pour une philosophie de la création*. Paris: Kincksieck, 1989.

____. Da estética à poética. *Porto Arte*. Porto Alegre, v.8, n. 15, p.103-116, nov. 1997.

PAZ, Octávio. [1979] *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

____. [1964] *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

____. [1990] *A outra voz*. São Paulo: Siciliano, 1993.

____. [1956] *O arco e a lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PESSANHA, José Américo. Bachelard: as asas da imaginação. (Introdução) In: BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. Tradução José Américo Motta Pessanha et al. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

____. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 22, n.1, p. 13-32, jan./jun. 1997.

____. Bachelard e Monet: o olho e a mão. In: NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.149-165.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistema de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

____. (org) *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord). *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Apresentação Benedito Nunes. 3. ed. rev. Belém: Universidade Federal do Pará, 2000.

_____. *Diálogos. Teeteto – Crátilo*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Apresentação Benedito Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

_____. *Diálogos. Timeu – Crítias – O segundo Alcibíades – Hípias Menor*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Apresentação Benedito Nunes. 3. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.

_____. *Diálogos*. Vols I-VI. Madrid: Gredos, 1983-1999.

_____. *O Banquete – Apologia de Sócrates*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Apresentação Benedito Nunes. 2. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.

_____. *Íon*. Introdução, tradução e notas de Victor Jabouille. Edição bilíngüe grego/português. Lisboa: Editorial Inquérito, 1988.

_____. *Obras completas*. Traducción del griego, preámbulos y notas por Maria Araújo, Francisco G. Yagüe, Luis Gil, Jose Antonio Miguez, Maria Rico, Antonio R. Huescar y Francisco de P. Samaranch. Introducción a Platón por Jose Antonio Miguez. Madrid: Aguillar, 1966.

PLAZA, Julio. As imagens de terceira geração, tecno-poéticas. In: PARENTE, André (org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Tradução de Rogério Luz et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p. 72-88.

PRÉCLAIRE, Madeleine. *Une poétique de l'homme: Essai sur l'imagination d'après l'oeuvre de Gaston Bachelard*. Paris: Éditions Desclée; Éditions Bellarmin, 1971

PRESTES, Nadja Hermann. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 22, n.1, p. 81-94, jan./jun. 1997.

QUILLET, Pierre. *Introdução ao pensamento de Bachelard*. Tradução César Augusto Chaves Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. La querelle des images. *Le Magazine Littéraire*, n° 435, octobre 2004, p. 25-26.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. Sao Paulo: EXO experimental org.;Ed. 34, 2005.

READ, Herbert. [1943] *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1973.

REY, Jean-Michel. Valéry: os exercícios do espírito. In: NOVAES, Adauto (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

RICOEUR, Paul. [1975] *A metáfora viva*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. L'imagination dans le discours et dans l'action. In: *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986, p. 237-262.

_____. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, Sheldon (org.). *Da metáfora*. Tradução Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

_____. [1983] *Tempo e narrativa*. (Tomo 1). Tradução Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Teoria da interpretação*. Tradução de Artur Morão. Edição comentada por Isabel Gomes. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

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

_____. *Paul Ricoeur: o único e o singular*. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Editora UNIESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002. Íntegra das entrevistas Nomes de Deuses de Edmond Blattchen.

RICHTER, Sandra R.S. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Infância e imaginação criadora: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 181-198.

_____. Manchando e narrando : o prazer visual de jogar com cores. In: DA CUNHA, Susana Rangel Vieira (org.) *Cor, som, movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 37-58.

_____. A arte e a dimensão poética do conhecer na infância. *Projeto - Revista de Educação*. Porto Alegre: Editora Projeto. v. 3, nº. 5, julho/dezembro 2001, p.20-27.

_____. Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana. *Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação: manifestos, lutas e utopias*. Minas Gerais, Caxambú: ANPED, set./ out. 2002 (CD-ROM).

_____; FRONCKOWIAK, Ângela. A dimensão poética da aprendizagem na infância. *Ação e Reflexão*. v. 13, nº 1, p.91-104, jan./jul. 2005. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas sobre Cézanne*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

ROHDEN, Valério (org.). *200 Anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1992.

SANCHEZ, Alfonso E. P. Goya y la Ilustración. In: Museo del Prado. *Goya y el espíritu de la ilustración*. Madrid: Museo del Prado, 1988, p. 16-26. (Livro catálogo).

SECRETAN, Philibert. *L'analogie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. Collection *Que sais-je?*

SERRES, Michel. [1991] *Filosofia mestiça*. (Le Tiers-Instruit). Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. [1993] *A lenda dos anjos*. Tradução Rosângela Vasconcellos Tibúrcio. São Paulo: Aleph, 1995.

_____. [1999] *Variações sobre o corpo*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Hermes: uma filosofia das ciências*. Organização de Roberto Machado, Sophie Poirot-Delpech; tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *O contrato natural*. Tradução de Beatriz Sidoux. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.

_____. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

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

SHUSTERMAN, Richard. [1992] *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.

SIGNORILE, Patrícia. *Paul Valéry philosophe de l'art: l'arquitectonique de sa pensée à la lumière des cahiers*. Paris, Vrin, 1993.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, março/2001.

STEINER, George. *Gramáticas da criação*. Baseado nas conferências Gifford de 1990. Tradução de Sérgio Augusto de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.

_____. *Réelles présences: les arts du sens*. Traduit de l'anglais par Michel R. de Pauw. Paris: Gallimard, 1991.

STERN, Arno. [1977] *Iniciação à educação criadora*. Lisboa: Socicultur, 1978.

SUHAMY, Henry. [1986] *A poética*. Tradução Waltensir Dutra. Revisão e notas de Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

TATARKIEWICZ, Władisław. [1976] *Historia de seis ideas: arte, beleza, forma, criatividade, mimesis, experiencia estética*. Presentación de Bohdan Dziemidok. Traducción de Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Editorial Tecnos e Alianza Editorial, 2002.

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

_____. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (org). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 65-101.

TIBURI, Márcia. *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

_____. *Uma outra história da razão: e outros ensaios*. São Leopoldo/RS, Editora Unisinos, 2003.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TREVISAN, Armindo. *A poesia: uma iniciação à leitura poética*. Porto Alegre: UniProm, 2000.

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

VALÉRY, Paul. [1945] *Eupalinos ou O Arquiteto*. Tradução Olga Reggiani. Prefácio Joaquim Guedes; posfácio João Alexandre Barbosa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. [1937] Primeira aula do curso de poética. In: *Varietades*. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 179-192.

_____. [1919] *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. Tradução de Geraldo Gérson de Souza. Edição bilíngüe francês/português. São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. *Varietades*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VARELA, Francisco. *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2000.

_____; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa, 1997.

_____. *Ética y accion*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

VAZ, Paulo Bernardo; CASA NOVA, Vera (orgs.). *Estação imagem: desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

VÉDRINE, Hélène. Déclin du sujet et retour de l'imaginaire. In: CAMBIER, Alain (direction). *Les dons de l'image*. Paris: L'Harmattan, 2003, p.69-84.

VELOSO, Cláudio William. *Aristóteles mimético*. São Paulo: Discurso Editorial, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. [1988] *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

____. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

____. [1996] Imagem, imaginário, imaginação. In: *Entre Mito e Política*. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p.295-344.

____; Detienne, Marcel. *Les ruses de l'intelligence: la Mètis des grecs*. Paris: Flammarion, 1974.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. v.20, n.2, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, p. 207-226, Jul/Dez. 1995.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio de 1995.

WIDLÖCHER, Daniel. [1965] *Interpretação dos desenhos infantis*. Tradução Zeferino Rocha. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

WINNICOTT, D. W. [1971] *O brincar e a realidade*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. [1995] *La vie des images*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

____. [1997] *Philosophie des images*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

____. *L'imaginaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003. (Que sais-je?).

____. Bachelard et la séduction dialectique. In: CAILLIES, Christian (et al.). *Gaston Bachelard: du rêveur ironiste au pédagogue inspire*. Dijon: C.R.D.P., 1984.

____; ARAÚJO, Alberto Filipe. Prefácio e Introdução ao imaginário. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.) *Variações sobre o imaginário: Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 17- 44.

ZINGANO, Marco. *Razão e Sensação em Aristóteles: um ensaio sobre De Anima III 4-5*. Porto Alegre: L&PM, 1998.