

SOBRE O LUGAR DA IMAGINAÇÃO NA EPISTEMOLOGIA E NA EDUCAÇÃO

ON THE PLACE OF IMAGINATION IN EPISTEMOLOGY AND EDUCATION

Edson Guilherme de Souza¹

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar apontamentos e reflexões possibilitados pelas leituras e aulas no decorrer de uma disciplina de pós-graduação em educação. A partir das ideias de quatro autores estudados, foi possível tecer aproximações e distanciamentos entre seus procedimentos e sistemas filosóficos e o conceito de imaginação, no que concerne sua importância e seu lugar atualmente em relação à epistemologia e à educação. A análise mostra que vários pensadores atribuíram lugar central à imaginação ao longo dos anos, mas que, na sociedade ocidental dos dois últimos séculos, ela vem sendo menosprezada e apartada de relações importantes com o conhecimento e com a realidade, ao ponto de ocasionar patologias e enfraquecimento das potencialidades de produzir saberes novos. Considera-se que a educação, em especial, e a epistemologia devem trabalhar juntas para resgatar a importância que a imaginação carrega para produzir possibilidades de conceber novos conhecimentos que sejam verdadeiros e façam sentido para as pessoas, podendo desdobrar importantes transformações do *status quo*.

Palavras-chave: Imaginação; Imagem; Pensamento; Conhecimento; *Aphantasia*.

ABSTRACT: The present work aims to present notes and reflections made possible by readings and lectures made during a post-graduate course in education. From the ideas of four studied authors, it was possible to weave approximations and distances between their procedures and philosophical systems and the concept of imagination, in what concerns its importance and its current place in relation to epistemology and education. The analysis shows that several thinkers have given a central place to imagination over the years, but that, in the Western society of the last two centuries, it has been disregarded and separated from important relations with knowledge and reality, to the point of causing pathologies and weakening its potential to produce new knowledge. It is considered that education, especially, and epistemology must work together to recover the importance that imagination carries in producing possibilities of conceiving new knowledge which should be true and make sense to people, unfolding important transformations in the *status quo*.

Keywords: Imagination; Image; Thinking; Knowledge; *Aphantasia*.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma tentativa de capturar reflexões germinais ocasionadas pelas leituras dos textos da disciplina Epistemologia da Educação I, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). De forma alguma o assunto aqui tratado se aproxima minimamente de um esgotamento do conceito, a saber, da *imaginação* e de suas relações com o conhecimento, a epistemologia e a educação; tampouco se aprofunda nos autores aqui referidos. Indo por outro caminho, este artigo assume o dever de falar das primeiras impressões e sentimentos movidos pelas leituras e discussões

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Atua nas áreas de Educação e Psicologia Social Crítica. Integra os Grupos de Pesquisa Teoria Crítica e Formação Ético-Política (UFSCar) e Prismas: Modelos de Crítica Social (UFSJ). [edguisouza@gmail.com]

durante a disciplina e pelo tema que chamou atenção do autor, os quais permitiram as reflexões que seguem.

O conceito de imaginação apareceu em alguns dos textos lidos no decorrer do curso, ora de forma explícita, ora implícita. Especificamente, foram escolhidas as obras de Charles Wright Mills, Boaventura de Sousa Santos, Milton José de Almeida e Georges Didi-Huberman. A tarefa proposta aqui é a de pontuar como o conceito aparece em cada um dos trabalhos escolhidos, procurando ressaltar como os autores se inspiram ou se aproximam da imaginação em seus sistemas de pensamento e procedimentos de pesquisa, buscando também traçar aproximações e distanciamentos entre as suas ideias. O texto é também amparado por outras leituras que se relacionam com a temática e com o aparato teórico dos autores principais, com o intuito de enriquecer a discussão. Dentre estes, destaca-se o pensamento de Walter Benjamin, pela ruptura epistemológica por ele realizada e pelo fato de ser referenciado por vários dos autores, como Almeida (1999) e Didi-Huberman (2013). Ademais, Benjamin fornece escopo para importantes reflexões sobre a educação, como, por exemplo, sua crítica à racionalização e à profissionalização do saber científico acadêmico (2009a).

Desde que, como escreveu Weber (1981), o Ocidente sofreu um desencantamento do mundo, em que impera a razão técnica, a vida perdeu o brilho que levava as pessoas, por meio do pensamento, a dotar as coisas de sentido (MATOS, 2003). Obviamente, não defendemos aqui a volta dos mitos ou da magia. A humanidade conseguiu compreender melhor o mundo e avançar na ciência para melhorar suas condições de vida. A questão é que, com a racionalização e o desencantamento provocado pela mentalidade capitalista, perdemos a capacidade de experienciar e transcender o imediato e, ao mesmo tempo, ficamos apartados desse mundo criado e presos no modo em que ele está organizado, vítimas do *status quo*.

A faculdade da imaginação em perigo

No ano de 2015, um trabalho realizado por Zeman, Dewar e Della Sala (2015) chamou a atenção de estudiosos e leigos. Ao publicar os resultados de um estudo anterior que tratava de uma paciente que, após uma cirurgia neurológica, perdeu sua habilidade de formar imagens mentais, os pesquisadores receberam e-mails de centenas de pessoas que alegaram serem vítimas de um transtorno similar – com uma curiosa diferença: nessas pessoas, o problema era congênito. Desde que conseguiam se lembrar, elas não possuíam a habilidade de formar imagens mentais na ausência de objetos e algumas relataram não sonharem. Após contatar alguns desses leitores e aplicar-lhes um questionário avaliativo, os estudiosos usaram o termo *aphantasia* para nomear tal incapacidade de imaginar ou fantasiar, ou ainda, para dar um nome técnico ao que eles apelidaram “imaginação cega” (ZEMAN; DEWAR; DELLA SALA, 2015).

O novo trabalho atraiu mais e mais pessoas que, mesmo possuindo uma vida normal, reclamavam de não conseguir visualizar objetos com “os olhos da mente”. Algumas pessoas nem mesmo sabiam que aquilo era considerado anormal, outras sentiam que finalmente alguém havia nomeado o transtorno com que viviam. Os dados do estudo chegaram a apontar que, estatisticamente, cerca de 2% das pessoas devem sofrer desse transtorno (ZEMAN; DEWAR; DELLA SALA, 2015).

Abbagnano (2012) define a imaginação como “em geral, a possibilidade de evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se referem” (p. 620-1). Zeman, Dewar e Della Sala (2015) destacam que *phantasia* é o termo grego para imaginação, sendo ela a capacidade de formar representações imagéticas mentais, termo utilizado pela primeira vez por Aristóteles. Os dois termos, imaginação e fantasia, coincidiram durante muito tempo na história, embora alguns filósofos tenham separado o caráter criativo para a fantasia e o reprodutivo para a imaginação. Apesar disso, é maior sua coincidência do que sua diferença, o que nos leva, aqui, a considerá-las sinônimos. À imaginação, ou fantasia, portanto, também foi atribuído o poder de evocar algo diverso do que se mostra pelos sentidos, podendo, por meio disso, conceber um estado de coisas melhor, sem trair os objetos que a inspiraram (ABBAGNANO, 2012).

Os dados do estudo, sendo ainda iniciais, não conseguiam apontar para fatores neurofisiológicos como causadores da *aphantasia*, o que abria para várias conjecturas possíveis. Em outro artigo posterior ao que descreveu a *aphantasia*, Zeman, Dewar e Della Sala (2016) discutem a possibilidade de fatores psicológicos e funcionais influenciarem o transtorno. No entanto, os autores duvidam de tal influência pelo fato de o problema ser congênito na maioria dos indivíduos. Eles procuraram relacionar as raízes da *aphantasia* a uma psicopatologia detectável, mas acreditam não haver algo nesse sentido. Sua abordagem é estritamente fisiológica. Podemos objetar, apesar disso, que os fatores envolvidos durante o desenvolvimento destes indivíduos é que talvez tenham determinado o dito transtorno, mais do que alguma patologia ocorrida pontualmente ao longo da vida. No lugar de fatores fisiológicos, entrariam fatores ambientais e sociais cotidianos; seria mais a sociedade nos moldes atuais que promoveria tal problema. O que é “normal” de acordo com os ditames socioculturais atuais é o que estaria, de fato, na raiz da *aphantasia* e de todo o prejuízo acarretado pela cegueira da imaginação.

A imaginação passa, atualmente por uma enorme desvalorização devido à ênfase na imagem e no som decorrente das mídias sociais, dos filmes e das séries televisivas. A imagem entra externamente no lugar da imaginação, que seria fruto de um esforço interno. Livros, que são, talvez, a melhor representação e objetificação da capacidade humana da imaginação e da fantasia, são cada vez menos procurados. Quando fazem sucesso – em outras palavras, quando vendem muito – eles já são logo destinados a se transformar em filmes para entretenimento. O menosprezo pela imaginação é também reflexo da sociedade focada nas sensações, como apontam Bondía (2002) e Matos (2003), no querer e poder ter tudo materialmente acessível. Ninguém quer hoje se dedicar a coisas imateriais, ideais, “imaginárias”, quando podem ter o aparelho celular de última geração em mãos. Apegar-se ao imaginário é visto como perda de tempo nas corridas pelas novidades dos mercados. Todos querem consumir(-se) prazerosamente pelos sentidos.

Nas esferas da epistemologia e da educação, a imaginação é apartada das ciências, sendo considerada inferior e limitada, e, nas melhores hipóteses, é relegada às áreas da arte e da filosofia, também consideradas de menor importância perto das ciências modernas. Mais comum que isso, é a consideração da imaginação como simples divertimento infantil ou loucura, principalmente nos casos em que adultos são “muito imaginativos”, taxando-os de lunáticos – quando, na verdade, podem ser as pessoas mais lúcidas (BENJAMIN, 2009a). A educação é concebida de forma

a controlar e reduzir a imaginação e a fantasia nas crianças e adaptá-las ao sistema em que viverão (BENJAMIN, 2020).

É grande a menção atualmente à “Era da Informação”. Porém, Jorge Larrosa Bondía (2002) escreve que informação é antiexperiência. A atual velocidade, em que tudo que acontece a nós acontece muito rapidamente, e a obsessão pelo novo impedem a formação da memória devido às substituições sucessivas de sensações. Mas, sensação não é sinônimo de experiência. Para penetrar na subjetividade, a sensação não pode se dar por choques. Com a rapidez e a constância de novas sensações, não há espaços, silêncios, em que possa ocorrer a elaboração do que nos estimula. Benjamin (2016) já havia percebido que, depois dos horrores da guerra, as vítimas não sabiam dizer muita coisa do que viveram, não se conseguia narrar o ocorrido com elas. As mudanças bruscas e os exageros de sensações e sentimentos não permitiam que se experienciasse os fatos que passavam voando e explodiam na sua frente. Hoje, toda a parada de mercadorias que desfila perante os consumidores impede que se experencie a cultura, que fica apartada da vida – de maneira irônica, isso acontece quanto mais parece que se tem acesso a ela.

Essa velocidade e menos tempo de elaboração é característica também dos espaços educacionais. É ilusão pensar que o trabalho prático é o único que promove experiência e que ela pode dispensar o exercício do raciocínio teórico, a leitura e o debate (BONDÍA, 2002). O problema do trabalho apenas prático é que ele é atividade, movimento, mudança, ação sobre outra coisa, mas não experimenta, ou sofre, a coisa verdadeiramente, não se detém por um momento para refletir sobre a atividade. Ademais, como analisou Weber (1981), o trabalho é ascético, ou seja, não há usufruto dos bens e dos processos produzidos e envolvidos no trabalho.

Para Bondía (2002), não é por imposição, proposição ou oposição, mas por exposição que se experencia. É sofrer e se entregar no lugar de se manter firme e constante; é descontinuidade de ser e transformação. É diferente da objetividade das ciências atuais com seus experimentos e da ideologia dominante da individualidade estática de um eu imutável. A experiência é o conhecimento próprio, o sentido que a pessoa dá àquilo que chega até ela (BENJAMIN, 1970; 2016). Nisso, podemos afirmar que entra a imaginação, sendo ela um modo de organizar os elementos da experiência, revisitá-los e torná-los conhecimento e autoconhecimento.

De acordo com Matos (2003), nos tempos antigos, o sentido visado pelo conhecimento era revelado em vez de ser construído. Nos tempos anteriores às formulações definidoras da ciência moderna, o conhecimento não era um material a ser possuído, mas vivido. Mesmo que as conclusões fossem “cientificamente erradas” para os padrões atuais, elas faziam muito mais sentido para as pessoas do que o conhecimento cientificista de hoje. Atualmente, afirma Matos (2003), em concordância com Bondía (2002), no lugar da vida de contemplação entra uma vida de ação, centrada na atividade e no trabalho. Benjamin (2009a) também afirma que a ciência se separou da vida. Desde que a ciência é reduzida à técnica que prepara para uma profissão, a vontade de saber, que se encontrava na sua origem, é dirimida. Ocorre um processo de “[...] falsificação do espírito criador em espírito profissional [...]” (p. 39). Tal processo é característico das universidades, onde a especialização das ciências e sua separação de outros campos do conhecimento, como a filosofia e as artes, engendrou a perda da criatividade e a submissão a ditames técnico-profissionais e a papéis sociais predefinidos.

A atual sociedade, que procura espetacularizar tudo, também externaliza o pensamento, não como na ágora grega, onde a especulação se dava, mas para que tudo seja visto (MATOS, 2003). A interioridade do pensamento, onde ele tem seu pleno desenvolvimento, é mais facilmente vigiada. A busca pelo realismo engana: ela leva, na verdade, à ilusão, pois aquilo que é apresentado o é sem mediação do pensamento (BONDÍA, 2002). As imagens que assaltam o tempo todo substituem a imaginação, como exercício subjetivo de colocar a realidade em ordem.

Para Ferrara (2013), a imaginação se atém ao sensível de um objeto empírico. Ela é também a faculdade de pensar e relacionar conceitos transformados em imagens, criando combinações que se encaixam em uma forma, a qual responde a um fim. O resultado desse trabalho difere dos dados empíricos imediatos. A imaginação traz, assim, um potencial cognitivo, pois estimula a pensar e conhecer.

Com a espetacularização, também mencionada por Matos (2003), a visualidade tem posição central; a sensação tem primazia sobre a imaginação e o pensamento. Imagens colocadas na frente de nossos olhos são usadas para seduzir os sentidos e vender produtos. Não existe mais a aura mítica da imagem que era representação do numinoso, dos deuses e da natureza. Faz-se necessário, hoje, “[...] ultrapassar o devaneio do ver que nos impede de pensar [a] imagem” (FERRARA, 2013, p. 135), pois a imagem tem uma natureza epistemológica; o visível deve ser lido. Porém, existe uma herança epistemológica de um conflito entre conhecimento e imagem. Mas ele é ilusório, pois o que há entre ambos é uma relação dialética.

Amparada por Didi-Huberman e Walter Benjamin, Ferrara (2013) afirma que devemos superar o que já é conhecimento estabelecido, indagar as imagens e surpreender-se com a emergência de novas perguntas que busquem um conhecimento ainda desconhecido. Com isso, encontrar “[...] uma teoria da visualidade que encontra em Walter Benjamin uma epistemologia que sugere ler imagens a fim de estar aderente à própria maneira pela qual se manifesta e pode levar a elaborar o conhecimento do mundo [...]” (FERRARA, 2013, p. 136). As imagens concentram outras imagens e conhecimentos de outros tempos, que não se mostram imediatamente, mas que podem ser acessados pela imaginação.

Produzir conhecimento através da imaginação é, portanto, um método de ver o mundo através das suas imagens montadas em um tempo contínuo desgastado da simplicidade causal, para ser capaz de revisitar o conhecido como forma de redescobrir, sob outras luzes ou imagens, a história do conhecido. Produzir outra forma de conhecer e fazer a história acontecer através de montagens que exigem redescobrir o conhecimento (FERRARA, 2013, p. 137).

Não se pode possuir um método definido *a priori* para indagar o objeto empírico (FERRARA, 2013). A dúvida entra como nova forma de ver o objeto, sem afirmá-lo ou constatá-lo, mas interrogando-o. Ao ultrapassar a necessidade de explicar o objeto, a razão se abre para a imaginação que constrói o conhecimento. Um conhecimento que seja uma produção de significados a partir do que já está visível, esse procedimento é um desafio para o modo de pensar ocidental que procura adequar o objeto empírico a uma lógica de distinção deste. Mas o caminho não é linear, é mais próximo de um vagar entre resíduos do que se conhece para ver surgir dali um conhecimento diferenciado. Isso implica em não firmar compromissos anteriores, ou seja, buscar conhecimentos que se adaptem a fins atuais de progresso científico.

Implica também ir além das divisões entre as ciências, preocupadas em caracterizações isoladas de partes, a fim de encontrar convergências nas interpretações de seus resultados: vestígios de conhecimento ligados entre si pela imaginação.

Indo ao encontro dessas críticas e proposições, os autores estudados na disciplina fornecem escopo para rupturas e resistências à epistemologia tradicional do ocidente, marcada pelas limitações acima mencionadas, especificamente à faculdade da imaginação ou fantasia. Eles também trazem, assim, importantes considerações sobre a educação, no sentido de seu entrelaçamento com a produção do conhecimento, que é também seu dever. A partir disso, seguem, de maneira sintética, nas seções a seguir, as ideias que cada autor, expressas em seus textos, as quais se relacionam com o conceito de imaginação, especialmente em sua relação com a epistemologia e a educação.

CHARLES WRIGHT MILLS: IMAGINAÇÃO E ARTESANATO

O sociólogo Charles Wright Mills (2009) já traz em sua mais importante obra o próprio conceito de imaginação – naquilo que ele cunhou de *imaginação sociológica*. O ensaio *Sobre o artesanato intelectual* acabou sendo a parte do livro que ficou mais célebre. O material utilizado na disciplina traz este e outros textos e ensaios que giram ao redor dessa ideia e oferece várias passagens em que o tema da imaginação sobressai.

Um dos principais pontos para a defesa de um artesanato intelectual por arte de Mills (2009) é a de não fetichizar técnicas e métodos de abordagem dos dados, indo ao encontro do trabalho de Ferrara (2013). O trabalho intelectual em uma pesquisa deve se assemelhar ao ofício de um artesão. Para este, sua vida não está separada do trabalho, o que subverte a ordem atual que dita sua separação, tanto material quanto intelectual (WEBER, 1981). Aquilo que ele produz também possui um fim em si mesmo, não aquele mediado pelo mercado. Outro ponto de semelhança é que o artesão está presente do início ao fim do seu trabalho e planeja e concebe ele mesmo o seu produto; o artesão intelectual deve também estar envolvido profundamente com seus trabalhos e pesquisas.

Quando Mills (2009) defende a manutenção de um arquivo com anotações e pensamentos, não se pode deixar de ver ali alusões à imaginação e a intuições, ou “pensamentos marginais” (p. 23). O arquivo parece mesmo representar a mente ocupada em organizar sensações e pensamentos, colocando-os mais ou menos em ordem. Mais tarde, eles são passíveis de ser organizados sistematicamente e produzir conhecimento formal. Em suma, para o autor, tal atividade é a busca para manter desperto o mundo interior.

Explicitamente, Mills (2009) escreve mais adiante que a imaginação deve ser alargada usando o material reunido no arquivo e encontrando ali conexões de coisas antes aparentemente isoladas – aproximando-o do pensamento de Benjamin (2020), que afirma ser a imaginação a capacidade de ordenar o que antes parecia desordenado. Mills (2009) chega ao ponto de imaginar longas conversas com personagens do tipo ideal weberiano para pensar fenômenos sociais que ele busca elucidar.

É interessante considerar aqui que Mills (2009) tece forte crítica à pressão de se buscar elementos empíricos em todo trabalho acadêmico. Podemos dizer que

essa pressão se conecta com o realismo e a busca desenfreada de informação nova e material objetivo que dita a atual organização da sociedade e da epistemologia (BONDÍA, 2002). Mas tal suposta obrigatoriedade pode gerar trabalhos enfadonhos, sem a estruturação intelectual e conceitual necessária antes e depois das coletas de dados. Ele afirma também ser “[...] tolíce projetar um estudo de campo se for possível encontrar a resposta numa biblioteca [...]” (MILLS, 2009, p. 33). Para ele, não se esgota a teoria encontrada nos livros facilmente e parte-se em seguida para um trabalho empírico que seja “mais importante”. De acordo com Mills (2009):

Não há mais virtude na investigação empírica que na leitura. O objetivo da investigação empírica é dirimir discordâncias e dúvidas acerca de fatos, e assim tornar discussões mais frutíferas ao basear todos os lados de maneira mais substantiva. Fatos disciplinam a razão; mas a razão é vanguarda em qualquer campo do saber (p. 33).

A imaginação requer uma atenção flutuante, uma ludicidade em relação ao que se quer saber (MILLS, 2009). Alguns objetos só nos influenciam quando nossas intenções se encontram relaxadas. Há um desleixo de início, mas isso significa abertura para o novo, seguido de um esforço para compreender o mundo. Ao deixar que as conexões se façam, quase que por si mesmas, a partir do momento em que começamos a nos dedicar a algo, quando nos apegamos a ideias próprias e mantemos as perguntas em mente, as elaborações partem de um começo vago e chegam a saberes grandes e complexos e a respostas precisas. Esse tipo de proceder é diferente do técnico, o qual está treinado de um modo específico demais e só consegue reconhecer aquilo que já sabe, acabando por chegar a velhas explicações. Ao deixar a imaginação falar, o novo aparece com mais frequência. Isso implica pensar em vários objetos em contraste e vários pontos de vista diferentes. Segundo o autor, deve-se “[...] deixar sua mente se transformar num prisma móvel que capta luz do maior número de ângulos possível” (MILLS, 2009, p. 45).

Sobre o caráter lúdico, o pensar deve ser algo, ao mesmo tempo, divertido e sério, como é o jogo e a brincadeira para a criança (MILLS, 2009). O que ela inventa ali tem todo o peso de uma grande verdade para um adulto e, no entanto, é só imaginação. É a imaginação levada a sério. Como afirma Benjamin (2009b), “[...] onde as crianças brincam existe um segredo enterrado” (p. 142). Cabe ao pesquisador agir de maneira análoga, sabendo, inclusive, reconhecer os sinais de tais segredos.

Em seu ensaio sobre o trabalho do *designer*, Mills (2009) argumenta que o mundo em que vivemos repousa sobre gerações passadas no sentido das imagens produzidas por elas e que chegam a nós. A memória da humanidade assenta sobre esses símbolos que guiam nossa experiência com a realidade, a qual nunca se dá em confronto direto – embora essa seja a ideologia dominante das sensações. Mas, esse contato direto não é possível, ele resultaria em um desamparo total e levaria a um estado de pânico que talvez só se assemelhe à loucura. Essa base é chamada pelo autor de “aparato cultural”, referindo-se às organizações que reúnem os trabalhos intelectuais, artísticos e científicos e os meios pelos quais esses trabalhos chegam às pessoas. Ao contrário do que se pensa ideologicamente, no modo de vida atual, esse aparato vem sendo cada vez mais premente, ao ponto de impedir mesmo que se chegue a ter uma experiência real. Eles cercam os indivíduos de todos os lados e retêm o poder de dizer o que é verdadeiro ou não, e as sensações que lhes são

permitidas. Isso se dá, principalmente, na forma da “informação”, concordando com Bondía (2002) e Benjamin (1970). Para Mills (2009), o ocidente se encontra no que ele chama de “Idade do Fato”. A informação esmaga a assimilação; falta uma faculdade para desenvolver a razão de modo a usar as informações para realmente compreender o mundo e a si mesmos como parte desse mundo. A ênfase para superar tal estado recai na imaginação sociológica. Para Mills (2009), a imaginação sociológica:

É a capacidade de oscilar entre as transformações mais impessoais e remotas e os traços mais íntimos da pessoa humana – e de ver as relações entre os dois. Por trás de seu uso está sempre o anseio por conhecer o significado social e histórico do indivíduo na sociedade e no período em que ele tem sua qualidade e seu ser (p. 86).

É por meio da imaginação sociológica que as pessoas podem se tornar autoconscientes e renovarem sua capacidade de se espantar com o estado de coisas, ao qual foram forçadas a se adaptar cegamente. Quando o trabalho de um intelectual ou de um artista busca atender mais ao mercado do que ao seu ofício, ele pode se render à venda de suas ideias de acordo com uma demanda previamente criada (MILLS, 2009). Por exemplo, um escritor escreve romances na mesma forma já que o primeiro que escreveu foi um sucesso; ele só precisa repetir a receita. Essa submissão é um desserviço para o avanço do conhecimento, pois desestimula a criatividade e a imaginação de quem produz as obras e de quem as consome. Se algo surge como novo, esse novo é, no fundo, só aparente (MATOS, 2003).

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: CONTRA O PENSAMENTO ABISSAL

Embora Boaventura de Sousa Santos não fale explicitamente em termos de imaginação no seu texto *Para além do pensamento abissal* (2007), podemos conectar algumas de suas considerações com o conceito. Sousa Santos afirma existir uma dicotomia no conhecimento: de um lado, o que é considerado real, existente e passível de ser conhecido; do outro lado, o que é considerado impossível de ser conhecido e excluído de antemão dos processos de compreensão racional. É característico do pensamento abissal a impossibilidade desses dois lados estarem presentes ao mesmo tempo: um lado anula o outro.

No campo do conhecimento, o monopólio é dado às ciências modernas; tudo o que não obedece determinados requisitos metódicos é descartado como falso. Nisso, entendimentos subjetivos ou intuitivos banidos para o outro lado da linha constituem experiências desperdiçadas por não serem consideradas objetos do conhecimento ou passíveis de elaboração (SANTOS, 2007). Podemos afirmar que essa divisão se prolonga na subjetividade dos indivíduos. Uma parte nossa permanece inexplorada e desconhecida. Freud (2010), como nenhum outro, falou desse outro lado ao desenvolver a ideia de *inconsciente*, onde se concentram as fantasias, a imaginação e os sonhos, dissociadas da realidade – por força da socialização, podemos acrescentar como crítica. A imaginação e a fantasia só seriam reconciliadas com a realidade pela esfera da arte, esta considerada apenas pela sua fruição estética, deixando de fora o potencial epistemológico e educativo-formativo da imaginação e da fantasia.

A superação desse estado de “pensamento abissal”, como cunhou Sousa Santos (2007), implica uma diversidade epistemológica e uma renúncia a uma epistemologia geral que defina de antemão o que é passível de elaboração e pode ser considerado conhecimento. Uma nova forma de pensar, por meio da perspectiva do outro lado da linha. Poderíamos, então, incluir a imaginação e a fantasia como formas de conhecimento vindas desse outro lado? Um trecho talvez elucide essa aproximação: “O que está em jogo é a criação de uma previsão ativa baseada na riqueza da diversidade não-canônica do mundo e de um grau de espontaneidade baseado na recusa a deduzir o potencial do factual” (SANTOS, 2007, p. 92).

Nessa busca, a centralidade da ciência é reduzida, embora ela não seja dirimida. Isso significa considerar que existem outras formas de produzir e transmitir conhecimento. A literatura, por exemplo, teve e tem o papel de preservar a memória histórica e a língua de civilizações, além de servir para passar conhecimento na forma de lições, como nas fábulas. Tais histórias só podem se formar na e pela imaginação do autor e só terão seu efeito ao tocarem a imaginação dos leitores. Há aqui a relação apontada por Matos (2003), trazendo as ideias de Jean-Paul, de que os livros são como cartas para amigos.

Em *A Divina Comédia*, as lições, fruto da imaginação de Dante Alighieri (2019), que fundaram o imaginário dos três reinos do outro mundo, Inferno, Purgatório e Paraíso, e que também foram responsáveis por definir muito da própria língua italiana, fica evidente o papel importantíssimo da literatura. Obviamente, podemos objetar a absurdidade científica das formulações geográficas e astronômicas do autor, que se revelaram falsas posteriormente, como, por exemplo, acreditar que a Terra é o centro do universo e que os planetas giram em torno dela. Porém, não se pode negar que sua obra determinou condutas sociais e inspirou obras artísticas, e isso até os dias de hoje.

MILTON JOSÉ DE ALMEIDA: A CONSTRUÇÃO DOS MITOS POR MEIO DAS IMAGENS (E DO QUE HÁ ENTRE ELAS)

A obra de Milton José de Almeida (1999) pontua que o cinema atua como educador visual, com suas imagens da memória e formas de imaginar o real. O autor trabalha com interpretações de imagens da escrita e imagens das artes plásticas. Para isso, devemos desvendar as histórias passadas gravadas na memória dessas imagens, usando, para isso, a imaginação. “Imaginar é exercer uma sagrada liberdade cívica e política” (p. 1). Ao ver aquelas imagens presentificadas no espaço, pode-se ter acesso ao passado e, também, ao futuro como potência de realização. O passado permanece “[...] como futuro a ser decifrado no presente” (p.1).

Analisando as imagens da *Cappella degli Scrovegni*, Almeida (1999) afirma que elas exigem uma ação para compreender a história ali escrita, enquanto, no cinema, tudo é oferecido mais facilmente; a tela reproduz os movimentos que seriam exigidos do corpo e do olhar que percorrem a construção. Podemos afirmar que a imaginação deve ser semelhante ao andar pela capela do que o simples se sentar na frente de uma tela; o espectador é que coloca as imagens em movimento, o que, no caso dos filmes, é feito pelo projetor.

A história descrita ali na capela representa uma educação visual de configuração política e religiosa, uma construção e reconstrução que explica o mito do poder estabelecido naquela época – o mesmo ocorre hoje com as várias narrativas contadas

sobre o sistema capitalista, que também possui suas narrativas míticas, ideológicas (ALMEIDA, 1999). Percepção e imaginação entram em jogo para sua compreensão e interpretação; enquanto a primeira deve captar pelos sentidos as imagens ali pintadas e todas as características de luminosidade, posição e dimensão, a imaginação vai jogar com o que não está explícito, com os espaços entre as cenas, com os significados dos diferentes tamanhos das figuras, para, assim, compreender o conjunto como uma história, completando as lacunas da narrativa. Obviamente, esse olhar é contemporâneo, de quem se acostumou com o olhar voltado para o cinema, não se pode afirmar que alguém via a história na mesma forma na época da construção da capela. Ainda assim, não somos proibidos de imaginar o passado dessa maneira.

É no intervalo entre as cenas que acontece a significação mais pessoal e que pode ser motivo de discordâncias. Os saltos entre quadros mostram a descontinuidade da percepção espaço-temporal e colapsam a exigência de objetividade, de duplicação do mundo real, atribuindo mais importância à subjetividade de quem observa ou assiste. Cada pintura ou quadro mostra um tempo com gestos congelados, que evoca o movimento capturado ali; cabe ao espectador projetar nelas o tempo cronológico. Esses dois tempos entram em fusão, segundo Almeida (1999), e aí é produzida toda a significação entre a memória da história coletiva e a história individual.

Tudo o que envolve o momento psicológico do intervalo, trazido, inicialmente, pela visão da imagem e que não estão visíveis nela, segue percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho... e, principalmente, pela memória (p. 41).

A memória tem relação íntima com as imagens. Mesmo a escrita evoca imagens. De fato, as letras, em seu início, eram imagens de coisas e tentativas de traduzir sons em figuras (ALMEIDA, 1999; BENJAMIN, 1970; 2009b). A memória é sensível e está ligada aos sentimentos, considerados, ao longo da história, a parte irracional da mente humana. Porém, ela participa também do intelecto. Existe um conflito epistemológico histórico entre corpo, ligado aos sentidos, e alma, ligada ao intelecto. Almeida (1999) afirma:

A imaginação, como um parceiro intermediário entre a desrazão dos sentidos e a razão abstrata, participa, ao mesmo tempo, do lugar, pecaminoso, enganoso, dos sentidos, onde a humanidade está mergulhada e do lugar espiritual, puro, de um Deus único, universal. [...] A criação celeste, modelar e universal, não pode ser conhecida pela percepção sensorial humana. Porém, didaticamente, ou seja, para que a construção do mito cristão e sua sociedade realize-se, as formas puras do mundo cristão devem apresentar-se em reminiscência visual nas formas degradadas do mundo humano e imperfeito. Desta forma, a memória visual, tendo à sua frente, as imagens, viaja em reminiscência, de volta às imagens puras, invisíveis, do *outro mundo* (p. 54, grifo no original).

Evidencia-se aqui a importância da capacidade de se manipular as imagens para uma educação formativa – político-religiosa no caso da capela –, que prepara e constrói uma sociedade em torno de narrativas. Tal manipulação se dá objetivamente e subjetivamente, em processo dialético.

A menção de Almeida (1999) ao desprezo pelos sentidos – que foi forte caráter das ciências no decorrer da sua história –, como sendo demasiado terrenos, e ao

medo de ser enganado por eles, nos remetem às concepções cartesianas e ao consequente desenho de um método científico que expurgasse tal chance de erros. Com essa desconfiança, a ciência moderna perdeu muito da mediação possível entre o real e a imaginação na construção do conhecimento. O mundo das sensações, tinha sua redenção na imaginação que elevava ao divino e o colocava novamente à nossa frente para contemplação dos mistérios de Deus. No *Purgatório*, Dante Alighieri (2019), inspirado pela filosofia da sua época, parece aludir a esse poder, considerando mesmo a imaginação como reflexo do querer divino que nos afasta dos enganos provocados pelas sensações:

Ó imaginação, que até nos vetas
de nós mesmos, e da desarmonia
podes nos aportar de mil trombetas,

quem te move, se o senso não te guia?
Move-te um lume que no céu se forma
por si ou por Querer que à Terra o envia (p. 111-2).

Porém, no realismo atual, as sensações é que ditam, não mais a subjetividade da Ideia divina. Didi-Huberman (2013) comenta que a proximidade da imaginação com a loucura sempre deixou a razão inquieta. Porém, os filósofos racionalistas não temiam tal aproximação, antes usavam seu poder para trazer saberes que a razão desconhecia. Atualmente, o sistema capitalista procura se manter a custo de qualquer coisa que procure transcendê-lo. A imaginação é tomada apenas pelo seu elemento de loucura e expurgada da epistemologia, da educação e da vida cotidiana.

GEORGES DIDI-HUBERMAN: PENSAR COM IMAGENS

Inspirado pelo trabalho de Aby Warburg, Georges Didi-Huberman (2013) apresenta suas ideias sobre o poder epistemológico do *atlas* como forma de buscar conhecer o mundo. Um atlas é um documento que reúne imagens em sua maior parte, no lugar de palavras. Ele não tem uma ordem lógica e, no final, sempre leva a uma nova zona desconhecida do saber. Na sua leitura, devemos nos deixar levar, deambular pela mesa de trabalho; a energia para percorrer esse caminho é a vontade de conhecer.

O atlas choca dois polos, o epistêmico e o estético. “O atlas é uma *forma visível do saber*, uma forma sábia do ver” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 11, grifo no original). O conhecimento racional científico, desde Platão, procura purificar o que é obtido pelas sensações e extrair uma esfera inteligível. Mas o atlas perturba os limites desses dois polos: nas lacunas do epistêmico, ele introduz o sensível e fecundo; na pureza do estético, ele introduz a tentativa de hibridizá-la e interpretá-la. Assim, ele se abre para a novidade. Segundo Didi-Huberman (2013):

O seu princípio, o seu motor, mais não é do que a *imaginação*. Imaginação: palavra perigosa, se de facto o é (como já a palavra *imagem* o era). Mas repitamos com Goethe, Baudelaire ou Walter Benjamin que a imaginação, por mais *desconcertante* que seja, nada tem a ver com uma fantasia pessoal ou gratuita. Pelo contrário, concede-nos um *conhecimento transversal*, graças ao seu poder intrínseco de *montagem*, que consiste em descobrir – precisamente no sentido

em que recusa os vínculos suscitados pelas semelhanças óbvias – vínculos que a observação direta é incapaz de discernir [...] (p. 13, grifo no original).

A imaginação, sendo aberta ao múltiplo, aceita novas conexões quase infinitamente. Novas relações, secretas e antes impensadas, emergem ao toque da imaginação. Nisso, transparece o caráter lúdico e infantil desse tipo de leitura imaginativa que é a leitura do atlas. O autor escreve, citando uma frase de Benjamin: “Ler o que nunca foi escrito: a imaginação é, antes de mais nada – antropológicamente – aquilo que nos mostra capazes de lançar uma ponte entre as ordens de realidade mais afastadas, mais heterogêneas” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 22). Vale ressaltar, as ordens estão afastadas não apenas geograficamente, mas também temporalmente. Pela imaginação pode-se viajar pelo espaço e pelo tempo.

Para Didi-Huberman (2013), Walter Benjamin libertou a leitura das palavras e abriu a epistemologia para a leitura do mundo. Não apenas os livros devem ser lidos, mas também as “coisas do mundo”, descobrindo ali relações secretas, ligações que aparecem como um relâmpago. O atlas seria um aparelho que permite essa leitura do mundo, um mecanismo infantil, como um brinquedo, no sentido do jogo que é preciso jogar para usá-lo. Além disso, é uma leitura que antecede a linguagem, como procede o próprio desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, materialista e psíquica, a coleção de imagens desvela o implícito da realidade aparente e tem a imaginação na ludicidade infantil como seu motor.

Mas, o autor não dá importância apenas à leitura anterior ou “leitura antes de tudo”. Há também, para ele, uma leitura posterior às formalizações do pensamento (DIDI-HUBERMAN, 2013). Esse conhecimento possibilitado pela imaginação de uma “leitura depois de tudo” esteve presente nas principais obras do final do século XIX e início do século XX, marcando áreas do conhecimento como a antropologia, a psicologia, a sociologia e a história da arte. Foi apenas resistindo ao que estava já imposto pelas ciências como método que foi possível elaborar e ampliar o saber naquela época.

A mencionada mesa de trabalho é posta no lugar do quadro terminado. Ela é o local onde dispõe-se o material e faz-se a montagem, interminável, que a cada momento mostra conexões e figuras diferentes sobre as quais pode-se elaborar algum conhecimento sobre a realidade. Sua complexidade é a complexidade dos fatos culturais e da história. A mesa substitui o quadro, obra acabada, estática e definitiva, com limites traçados, cerceando-a da mudança histórica – sendo importante como testemunho desta, porém. A montagem do atlas sobre a mesa confere ao pesquisador a “[...] capacidade de produzir, através de encontros de imagens, um conhecimento dialético da cultura ocidental [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: WALTER BENJAMIN, EDUCAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Romper com a epistemologia ocidental e com sua forma estagnada de produzir conhecimento; romper com os métodos dominativos de educação estabelecidos e, com isso, permitir desvelar as mazelas da humanidade adaptada ao sistema atual, dando-nos as chances de mudá-lo; saber reconhecer e decifrar enigmas que se encontram não apenas nos lugares do conhecimento tradicional, mas também em outras esferas, como na arte e na língua, sua decifração tem caráter lúdico. Todos

esses parecem ser fios condutores comuns entre os autores estudados, apesar de algumas diferenças entre eles, fios que são, também, acompanhados pela imaginação, em suas variadas determinações conceituais. Mas o caminho percorrido até aqui nos leva a considerar especificamente algumas ideias do pensamento e da obra de Walter Benjamin e, especificamente, a questão da educação em seu entrelaçamento com a imaginação.

Salgado e Vaz (2020), baseando-se na obra de Benjamin, afirmam que imaginação é, dentre outras coisas, capacidade de resistência contra a mera adaptação ao existente. Contra o realismo exigido para esta, a imaginação nega o modo de organização ao mesmo tempo que afirma um outro arranjo. Assim, está em profunda conexão com a realidade, não sendo mero capricho ou arbitrariedade individual e subjetiva. Em termos freudianos, a imaginação está ligada ao prazer e ao seu princípio, opondo-se ao princípio da realidade (FREUD, 2010). Na atual organização, a separação entre os princípios do prazer e da realidade impede a elaboração da imaginação, a qual é postergada e desligada da objetividade. Os desejos e fantasias ligadas a eles são, assim, esquecidos ao preço do bom funcionamento na sociedade, contribuindo para que esta não tenha fins humanos. Essa repressão profunda da imaginação pode estar na raiz da perda da capacidade de formar imagens mentais, como descrita por Zeman, Dewar e Della Sala (2015; 2016) no transtorno da *aphantasia*. A imaginação é como uma guardiã dos desejos que foram reprimidos em nome da adequação ao mundo externo; ela resgata ludicamente modos que são mais justos com as pulsões e as realizariam.

Portanto, é tarefa da educação manter um espaço em que seja possível elaborar a imaginação, bem como tomar consciência das repressões pulsionais envolvidas na dicotomia entre a adaptação ao real e o princípio do prazer, ou entre o racionalismo e a imaginação. Benjamin (1970; 2009b) defende que a educação deveria se inspirar no modo infantil de pensar e de escrever, no modo como brincam com as palavras e descobrem nelas seu caráter de hieróglifo, sua origem mimética, que imitava e transformava as formas dos objetos a que se referiam. Tal proceder é a capacidade de criar similitudes entre coisas e entre palavras, uma forma de ler o mundo para além da linguagem formalizada. De fato, essa capacidade foi a base para toda a práxis da humanidade, filogeneticamente, e sua perda, faz com que se perca o verdadeiro saber de vista. Ainda que a um nível inconsciente, os jogos infantis engendram um conhecimento superior ao dos treinamentos conscientes e racionais. A brincadeira infantil sempre busca por segredos escondidos, relações secretas entre objetos, ampliando o pensamento.

Benjamin (2020, p. 151) argumenta que é ao não conhecer de fato que a vontade de conhecer faz penetrar as coisas e só nesse encontro o verdadeiro conhecimento pode ser formado; ele é mediado pela imaginação, ela movimenta esses objetos até que eles façam sentido. É assim também que se consegue tirar inúmeras conclusões de coisas pequenas, de desdobrar a partir de cada imagem única, histórias, reavivando a memória gravada ali. Além disso, novos questionamentos brotam inexatos e intuitivos, são ideias que despertam antes na vida cotidiana do que na própria ciência sistematizada e apartada dela (BENJAMIN, 2009a). Cabe à educação estar aberta ao processo de construção inerente.

As crianças se sentem atraídas pelos restos e desperdícios das construções dos adultos em seus locais de trabalho. Para Benjamin (2020):

Nesses desperdícios reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas, precisamente e apenas para elas. Com eles, não imitam as obras dos adultos, antes criam novas e súbitas relações entre materiais de tipos muito diversos, por meio daquilo que, brincando, com eles constroem.

É no brincar que se desenha o aprendizado possível, na ludicidade de quem se apega aos objetos e os procura transformar em histórias e narrativas. A educação e a epistemologia não devem perder de vista esse modo das crianças de transformar o mundo e, com isso conhecê-lo (BENJAMIN, 2009b; 2020). A imaginação, como nos mostra Charles Wright Mills, Boaventura de Sousa Santos, Milton José de Almeida e Georges Didi-Huberman, tem o potencial de resgatar essa faculdade infantil de transformação, de maneira lúdica e séria, um potencial que, a todo custo, o sistema atual nos força a esquecer por meio de suas técnicas e procedimentos de dominação da natureza e de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Imaginação. In: ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone C. Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 620-623, 2012.
- ALIGHIERI, D. *A Divina Comédia: Purgatório*. Tradução de Italo E. Mauro. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- ALMEIDA, M. J. Memorando I. In: ALMEIDA, M. J. *Cinema: arte da memória*. Campinas: Autores Associados, p. 1-66, 1999.
- BENJAMIN, W. A capacidade mimética. In: CHACON, V. (org.). *Humanismo e Comunicação de Massa*. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, p. 47-52, 1970.
- BENJAMIN, W. A vida dos estudantes. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, p. 31-47, 2009a. Col. Espírito Crítico.
- BENJAMIN, W. Chichleuchlauchra: sobre uma cartilha. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, p. 139-146, 2009b. Col. Espírito Crítico.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *O anjo da história*. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 83-90, 2016. Col. Filô/Benjamin.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única/Infância berlinense: 1900*. Tradução de João Barrento. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. Col. Filô/Benjamin.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, G. Disparates: Ler o que nunca foi escrito. In: DIDI-HUBERMAN, G. *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta*. Tradução de Renata C. Botelho e Rui P. Cabral. Lisboa: KKYM+EAUM, p. 1-70, 2013.
- FERRARA, L. D. A. O conhecimento como dialética da imaginação. *MATRIZES*, v. 7, n. 2, p. 131-142, 2013.
- FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In: FREUD, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber"), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)*. Tradução de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, p. 108-121, 2010.
- MATOS, O. C. F. Ética e comunicação: o problema do visível. *Revista Inter-Ação*, v. 28, n. 1, p. 51-66, 2003.
- MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- SALGADO M.; VAZ, A. F. As faculdades da mimese, imaginação e memória na infância: o entrelaçar do amor e do pensamento. *Educação em revista*, v. 36, p. 1-18, 2020.
- SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, v. 79, p. 71-94, 2007.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. 2. ed. São Paulo: Pioneira; Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1981.

ZEMAN, A.; DEWAR, M.; DELLA SALA, S. Lives without imagery – Congenital aphantasia. *CORTEX*, v. 73, p. 378-380, 2015.

ZEMAN, A.; DEWAR, M.; DELLA SALA, S. Reflections on aphantasia. *CORTEX*, v. 74, p. 336-337, 2016.