

Por uma pedagogia sonhadora: contribuições a partir de Gaston Bachelard

Pour une pédagogie rêveur: contributions de Gaston Bachelard

William Gustavo MACHADO

Mestre em Educação; Bolsista de Doutorado
CAPES/PROSUC pela Universidade de Caxias do Sul

E-mail: wgmachado@ucs.br

Resumo:

Este artigo trata-se de uma investigação na obra poética de Gaston Bachelard sobre os aspectos formativos da imaginação. Dessa forma, objetivou-se levantar contribuições a partir da obra do filósofo francês para a Filosofia da Educação, pensando, como fundo, numa revisão do próprio conceito de formação. A partir de uma abordagem fenomenológica e hermenêutica, foram realizadas incursões que trouxeram imagens e pensamentos que dialogam já não mais com os ideais da filosofia moderna, mas com a transição paradigmática da filosofia contemporânea a qual vivenciamos. Sendo assim, no lugar de procurar pelas essências, pelas verdades primeiras, tal como preconizavam as forjadas necessidades das metafísicas do ser e da consciência, o existencialismo poético aqui permitiu a *construção* de outras imagens poético-educacionais, as quais se apresentaram como o resultado das potentes investigações que podem ainda ser realizadas *com* a filosofia da imaginação de Bachelard.

Palavras-Chave: Imaginário. Gaston Bachelard. Filosofia da Educação.

Résumé:

Cet article est une enquête sur l'œuvre poétique de Gaston Bachelard sur les aspects formateurs de l'imagination. De cette manière, l'objectif était de relever les contributions des travaux du philosophe français à la philosophie de l'éducation, en pensant, en arrière-plan, à une révision du concept même de formation. À partir d'une approche phénoménologique et herméneutique, des incursions ont été réalisées qui ont apporté des images et des pensées qui ne dialoguent plus avec les idéaux de la philosophie moderne, mais avec la transition paradigmatique de la philosophie contemporaine que nous vivons. Ainsi, au lieu de rechercher des essences, des vérités premières, comme le préconisent les besoins forgés de la métaphysique de l'être et de la conscience, l'existentialisme poétique a permis ici la *construction* d'autres images poético-éducatives, qui se sont présentées comme le résultat d'investigations puissantes qui peuvent encore être réalisés *avec* la philosophie de l'imagination de Bachelard.

Mots Clés: Imaginaire. Gaston Bachelard. Philosophie de l'Éducation.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem origem em parte (capítulo) de minha dissertação de mestrado (*A poética da formação: Gaston Bachelard e a Educação*), defendida no ano de 2023. Trata-se de uma investigação de

aspectos pedagógicos na obra noturna do filósofo francês Gaston Bachelard. Tal obra refere-se aos escritos do filósofo acerca do imaginário, de uma *filosofia da imaginação*, ou ainda, da direção poética da alma humana. Ao passo que trabalhos que relacionam a Educação aos escritos diurnos de Bachelard (os epistemológicos) são mais comuns, não sucede o mesmo com a sua obra noturna. Dessa forma, e adicionando ainda a crescente dos estudos do imaginário pós Bachelard, procurou-se fazer tal relação: além da formação do *espírito científico*, é importante investigarmos a formação da *alma poética*. Logo, nos perguntamos: que contribuições a obra noturna de Bachelard pode trazer para a Filosofia da Educação no que diz respeito ao conceito de formação no horizonte da filosofia contemporânea?

Dentro dos possíveis recortes que encontramos na obra de Bachelard, deliberamos uma investigação sobre uma *pedagogia sonhadora*, como um de nossos principais pontos a serem sublinhados. Objetivou-se, assim, levantar contribuições à Filosofia da Educação no que diz respeito a uma revisão do conceito de *formação*, ponto de tensão na transição paradigmática da filosofia moderna para a contemporânea.

Aqui encontram-se seis capítulos que versam diretamente sobre o nosso intuito de explorar uma pedagogia dos sonhos. A nossa adequação a um artigo é o que nos fez os separar, como subdivisões desse todo. Como se poderá perceber, as temáticas apresentadas podem ser ainda mais trabalhadas, ainda mais exploradas, *amplificadas*. Tal característica, entretanto, não se apresenta como uma insuficiência de nossa pesquisa, mas é fruto justamente do método escolhido: uma abordagem que está *entre* a fenomenologia e a hermenêutica. Ambos se entrecruzam, tal como o próprio filósofo da imaginação fazia, forjando a principal característica desse tipo de abordagem, a saber, a sua *amplificação simbólica*, um tipo de *hermenêutica instauradora* de sentidos.

Esta abordagem tem como princípio não a redução dos fenômenos percebidos a teorias pré-concebidas, mas a direção contrária, tende à *ampliação* do material. Sendo assim, as pontas aparentemente soltas que podem ser mais ou menos notadas pelo leitor são características que nos dão ainda mais fôlego para prosseguir com a investigação, deixando margem para uma pluralidade de interpretações, as quais podem ser seguidas por quem se interessar em prosseguir o caminho da investigação *com* a imaginação simbólica.

POR UMA FORMAÇÃO QUE INCLUA O SONHAR

O imaginário é uma transcendência. Constrói o percebido e nos leva além dele. “Numa pedagogia do psiquismo imaginante é o real percebido que é corrigido pela imaginação, para que o mundo se

amplifique” (Duborgel, 1992, p. 308). A sua nutrição amplia largamente o nosso repertório simbólico. Toda construção nossa é primitivamente simbólica. É o que nos ensinou o mestre Bachelard. Assim como demonstrou que a nossa imaginação se insere na própria elaboração desses simbolismos, dos sentidos e também de suas deformações, desconstruções, ora, portanto, assimilando o real, ora o acomodando a partir de nossas forças imaginativas. Defendemos aqui, portanto, que *imaginar é um ato formativo*. Diz Wunenburger (2013, p. 12):

De maneira geral, os diferentes constituintes de um imaginário (tempo, espaço, personagem, ação, etc.) podem dar, depois de uma interpretação, indicações valiosas sobre o sujeito imaginante que se serve desses operadores para exprimir afetos, ideias, valores. O estudo do imaginário como mundo de representações complexas deve, pois, fundar-se no sistema das imagens-textos, em sua dinâmica criativa e sua riqueza semântica, que tornam possível uma interpretação indefinida, e, por fim, em sua eficácia prática e sua participação na vida individual e coletiva.

O quê e como imaginamos fazem parte de nosso processo formativo. Podemos dizer que esse caráter formativo da imaginação, contudo, passou “despercebido” pelas Filosofias da Educação ocidentais. O máximo a que se chega na educação no que diz respeito ao imaginário é em um “imaginar para”. O que não é o que defendemos aqui. Que a imaginação potencializa muitas esferas da vida humana concordamos; a questão é que ela não se limita a esse *instrumentalismo pedagógico*. Imaginar não é, para nós, um recurso para se atingir um fim pré-determinado. Imaginar é inerente à nossa condição humana. A imaginação é anterior a toda instrumentalização. Não precisamos de um programa ou um projeto com início, meio e fim para aprender a imaginar. Não se ensina a imaginar, não é necessário pedagogizar a imaginação. Imaginamos porque somos imaginantes, porque somos seres que *sonham*.

[...] em geral a filosofia contemporânea permaneceu a herdeira de uma tradição que remonta ao século XVII, tradição que apreende a imaginação como uma atividade de produção de ficções, que encontra sua legitimidade principal no domínio da arte. Essa tradição de pensamento é provavelmente responsável por uma falta de curiosidade e de exigências conceituais que impediram o estabelecimento das diferenciações categoriais das imagens e das atividades da imaginação tão sutis quanto para as atividades perceptivas e sobretudo intelectuais (Wunenburger, 2005, p. 16).

Wunenburger comenta ainda que o filósofo Jean-Paul Sartre, mesmo escrevendo sobre a imaginação, pouco contribuiu à ciência do imaginário - daí a sua crítica à filosofia contemporânea. Contudo, a nós nos interessa os seus comentários quanto à tradição do século XVII: um impedimento quanto a estudos adequados do imaginário. Tradição que ainda repercute no imaginário educacional de nossa época, principalmente sob a “voz pedagógica de Prometeu”:

[...] os atributos dos deuses referidos, tal como os atributos do titã Prometeu, influenciam, ou inspiram, de um modo pregnante e inspirador, a realização de narrativas educacionais possuam elas um caráter iluminista ou sejam elas um produto típico do movimento da “educação nova” (Araújo, 2004, p. 47).

Tradição pedagógica renitente, que insiste no messianismo da educação (principalmente formal). Nos fala agora o professor espanhol Jorge Larrosa (2018, p. 62):

Nas últimas décadas se configuraram duas linguagens dominantes no campo educativo: a linguagem da técnica e a linguagem da crítica. A pedagogia continua dividida entre os assim chamados tecnólogos e os assim chamados críticos, entre os que constroem a educação a partir do par ciência/técnica, como uma ciência aplicada, e os que a constroem a partir do par teoria/prática, como uma práxis reflexiva.

Nessa dicotomia, as duas posições são criticadas por Larrosa pelos seus afastamentos pedagógicos do ser da experiência, dos sujeitos da experiência “que é sempre situada, concreta, confusa, singular” (Larrosa, 2018, p. 64). Valemo-nos da crítica do professor espanhol à medida que identificamos, além da educação *anti-experiência* que este constata, uma educação ainda *anti-imaginária*. Uma educação que pouco se vale do corpo, pouco alimenta o que aqui exploramos como *imaginação material*. Vejamos:

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa, 2018, p. 74).

É essa vitalidade que a *pedagogia da imaginação material* bachelardiana também reivindica.

Uma pedagogia da imaginação sonhadora é inseparável de uma prática bem sucedida do universo e das matérias. Há necessidade de uma participação do corpo nas sequências de imagens e de materiais. [...] “a educação deveria entregar a tempo à criança os materiais de uma plasticidade determinada, que melhor conviesse às primeiras actividades materialistas. Deste modo, sublimasse a matéria pela matéria” (Duborgel, 1992, p. 311).

É uma educação que se desfaz das reduções hermenêuticas do viver, para colocar hermenêuticas instauradoras, nutrindo o reino da poética, do sonho, do que dizemos, do que pensamos, do que somos, do que fazemos... Enquanto um lado (do tecnicismo científico) nos diz como algo é e o outro (do criticismo prático) diz como esse algo deve ser, a pedagogia sonhadora de Bachelard dá o sublime direito de sonhar, com o mundo, com a matéria, com o corpo, com o que a alma se sentir seduzida a *deformar*.

A dificuldade parece ser a de que os nossos sonhos não cabem nos objetivos de um projeto político-pedagógico, quem dirá de uma civilização inteira! Evidentemente, se nos pautarmos em uma metafísica do ser, em uma metafísica da consciência ou em uma metafísica da economia mercadológica, nossos sonhos ficarão (quase sempre) sem referências. Nossos sonhos, seguindo a filosofia de Bachelard, não são passíveis de dar qualquer garantia - eis que Bachelard se apresenta em mais um movimento de ruptura com a modernidade. E ao contrário do que o logocentrismo sempre forjou, nossos sonhos não

são meras ilusões. São antes, *nossas experiências oníricas*, *nossas vontades* em estado germinal, *nossos anseios* de deformar o que é dado.

Quanto perigo é um sonhador às tentativas de controle da razão instrumental! O que sonhamos não deve e nem pode ser controlado. Ninguém pode dizer a alguém o que ou como sonhar, o que ou como imaginar. Qualquer tentativa dessa ordem seria uma guinada a uma nova metafísica, novamente *a priori*, da imaginação, portando outros ideais e novamente pondo a identidade ontologicamente anterior à diferença. Os sonhos são de outra ordem, escapam tanto às racionalizações quanto às metafísicas *a priori*. Eles são a subversão de qualquer mundo. São os motores de um mundo que se move. Mesmo os sonhos de refúgio e sossego põem a alma do mundo em um estado dialético. Sonhar é, por isso, um ato de liberdade. Disseram os poetas Lenine e Dudu Falcão (1999): “Enquanto o tempo acelera e pede pressa / Eu me recuso, faço hora, vou na valsa”. Porque mesmo o movimento pode ser uma ilusão de vida se não sonhado.

Se considerarmos o movimento como uma força positiva e o repouso como uma força negativa, chegaríamos ao conceito de *ritmanálise*. Chegaríamos ao que o sociólogo sul-coreano Byung-Chul Han nos fala acerca do excesso da positividade de nossa sociedade, a qual não se apresenta como a “mais civilizada” e “mais sofisticada” por conta da velocidade de nosso tempo, mas como ainda mais “selvagem”:

O excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. [...] A técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem (Han, 2010, p. 32-33).

Quantas pedagogias ideológicas não são hoje difundidas em prol de uma sociedade mais veloz, movida pela performance, pelo desempenho? Divisão por períodos, tempos curtos e muitas outras estratégias que apontam a uma adaptação à metafísica desencantada desse mundo, a uma *percepção serial* (Han, 2021, p. 18), de uma humanidade sem morada, sem lugar, sem silêncio, sem intensidade, sem símbolo, mas com um alto grau de transtorno de déficit de atenção. Multitarefas, performance, alto desempenho, pensamentos rápidos, decisões rápidas, um pacote ideológico completo é desenvolvido por meio de múltiplas pedagogias que vão *muito além da educação formal*.

É por conta disso que adotamos um conceito de pedagogia mais amplo, que vai além dos muros da escola. Enquanto que, por um lado, a ideologia neoliberal se utiliza de múltiplas ferramentas - as quais são pedagógicas mesmo que neguem - para induzir os sujeitos a participarem mais ou menos

passivamente de sua sociedade (ou serem excluídos), por outro lado difunde, pela liberdade midiática, uma fragmentação educativa, afirmando o pedagógico somente à escola. Cabe também, portanto, à Educação pensar o processo formativo do ser em contato não somente com a instituição escolar. Cabe pensar o nosso direito de sonhar tudo o que nossos anseios forjarem.

POR ESPAÇO E TEMPO PARA SONHAR

Segundo Bachelard, “no mundo dos símbolos a resistência é humana” (Bachelard, 1948, p. 26, tradução própria¹). Estes nos asseguram uma estabilidade, nos dão uma morada no mundo. “Símbolos *estão parados, quietos*” (Han, 2021, p. 28). Em nosso processo formativo há uma lentidão, um “ligeiro atraso”, o qual possibilita nossas *articulações simbólicas*. Sendo assim, o excesso do movimento, ao contrário do que a ideologia do trabalho neoliberal supõe, é na verdade uma forma de não viver, de não vivenciar a nossa própria propensão para a simbolização, que necessita da ritmização imaginante. A nossa capacidade de dizer não ao tempo é fundamental para a nossa constituição psíquica. Simbolizamos, imaginamos e sonhamos melhor quando nos recusamos a ficar submissos à temporalidade. Mas não é uma recusa qualquer, é uma recusa que suaviza o efeito do tempo e dá dignidade às intimações da vontade.

Por conta disso, quando insistimos na antecedência ontológica da imaginação, afirmando que essa não pode ser pedagogizada, ensinada de fora para dentro, por receitas, insistimos também que não cabe à educação aplicar qualquer tipo de “treinamento técnico” para nutri-la. Pelo contrário, a imaginação, indo onde vai a alegria, é a imposição de nosso ser no mundo, e necessita, antes, não de estímulos externos, mas de *acolhimento, abrigo*, o qual se forma pela própria poética do espaço a qual dialoga com o simbolismo de nossa imaginação. Recordemos a afirmação de Bachelard sobre as nossas casas terem a função psíquica de nos abrigar enquanto sonhadores de mundo. Vejamos:

Só os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem valores que marcam o homem em sua profundidade. O devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. Ele usufrui diretamente de seu ser. Então, os lugares onde se *vive o devaneio* reconstituem-se por si mesmos num novo devaneio [...].

[...] a casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio de ligação é o devaneio. [...] A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa (Bachelard, 1989b, p. 26).

¹ No original: “Si dans le monde des symboles, la résistance est humaine, dans le monde de l’énergie la résistance est matérielle.”

A imaginação, o sonho e a vontade de vi-ver o mundo são acordados no ser quando esse é abrigado pela ternura poética de uma morada. Não é a hostilidade de “atirar o ser no mundo” que o faz viver seus sonhos. Argumentamos a favor de reflexões que tragam à educação essa *noção de casa*:

Essa pedagogia da casa seria então pensada enquanto uma *Pedagogia do acolhimento*, por meio de uma força ontológica despida de preconceitos e que apenas acolhe o ser que se mostra pelo imaginário. A casa então, que segundo Bachelard é o berço do mundo, pode ser entendida primariamente como o fator do nascer e ser acolhido numa barriga, o ventre materno. Depois, como casa natal, local onde crescemos e vamos nos humanizando pelas imagens primeiras. Acordando arquétipos para dizer ao ser que ele já tem um lugar do mundo (Machado; Rocha, 2021, p. 4).

Bachelard (1989b, p. 25) bem nota ainda que “todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa”. Trata-se da morada, do abrigo, do refúgio: “A casa da lembrança, a casa *natal*, é construída sobre a cripta da casa onírica. Na cripta encontra-se a raiz, o apego, a profundidade, o mergulho dos sonhos. Nós nos ‘perdemos’ nela. Há nela um infinito” (Bachelard, 2003, p. 77). Eis a dimensão formativa que pretendemos aqui imprimir: a nossa capacidade de imaginar, de simbolizar, de sonhar, de alargar e melhorar o mundo que vivemos depende de nossa segurança para sonhar, isto é, o ser que somos, assim como a cultura que fazemos, necessita de nossa imaginação simbólica para transcender, para responder às demandas de nossos trajetos antropológicos (o vai-e-vem simbólico entre nós e o mundo). “O educador da alma poética convida-a a transcender, pela imaginação, o real percebido” (Duborgel, 1992, p. 309). Tecemos tal provocação para nos atentar aos nossos espaços formativos. Somos capazes de sonhar mais quando estamos abrigados, logo, nos pergunto: como estão as nossas escolas e os demais espaços educacionais quanto a essa “noção de casa”? Estamos fazendo o suficiente para que nossas crianças sejam capazes de sonhar bem, de serem sinceras em seus sonhos? Lembremos ainda do princípio de ingenuidade necessário ao nascimento das imagens poéticas, o que nos faz alertar, novamente, à importância de não pedagogizar os processos oníricos, pois esses dependem, ontologicamente, antes de abrigo do que de estímulo.

Os sonhos de intimidade e a imaginação pelos refúgios do mundo vem para nos alertar desta necessidade de *descontinuidade*, nos fazendo formular fortes símbolos de recusa ao livre escoar da temporalidade. A gruta, a casa, as moradas, os cantos, são exemplos de contenção do tempo. Criamos esses símbolos de intimidade para nos abrigarmos *contra* um mundo que pode ser assustadoramente veloz e voraz. Rainer Maria Rilke (*apud* Bachelard, 2003, p. 76) ao meditar sobre “*habitar* uma imagem” disse: “Tive o sentimento de que o tempo de repente estava fora do quarto”. O tempo é, então, vencido pela imaginação simbólica, o que empodera o ser, aumenta o ser, enfim, o permite viver seus sonhos, seus delírios, suas loucuras em paz.

Vejamos o que Byung-Chul Han comenta sobre a nossa relação simbólica com a habitação e o/no tempo:

Rituais podem ser definidos como *técnicas simbólicas de encasamento*. Transformam o estar-no-mundo em um *estar-em-casa*. Fazem do mundo um local confiável. São no tempo o que uma habitação é no espaço. Fazem o tempo se tornar *habitável*. Sim, fazem-no *viável* como uma casa. [...] Ao tempo falta hoje a estrutura firme. Ele não é uma casa, mas um fluxo volúvel. Desintegra-se em mera sucessão de presentes pontuais. Ele se esvai. Nada lhe dá uma *parada* [Halt]. O tempo que se esvai não é *habitável* (Han, 2021, p. 11).

O sociólogo, ao tratar dos rituais, nos dá a importância simbólica da habitação, do “tornar habitável o mundo”. “A *permanência*, contudo, pressupõe coisas que *durem*” (Han, 2021, p. 13). Logo, enquanto a ritualização, isto é, as *técnicas simbólicas de encasamento*, são moradas no tempo, as coisas são moradas no espaço. Em ambos, é a *duração* que dá o sentido de habitar, é um tipo de *estabilidade*, de *descontinuidade*, de *descanso sagrado*.

Enquanto que no exterior, na superfície do social, vivemos o tempo cronológico, no interior mundo onírico vivemos um tempo que se liga mais ao ritmo. A nossa vida, afinal, é feita de movimentos e repousos. Está impresso em nós. Em nossos batimentos, em nossa respiração, em nosso caminhar, nos múltiplos ciclos orgânicos de nosso corpo. Dormir e acordar, trabalhar e descansar, entrar e sair, nascer e morrer. Eis que a filosofia bachelardiana, a qual procura a complementaridade da polaridade humana, se mostra em sua potência formativa enquanto uma *metafísica do ritmo* e assim nos dá a dimensão pedagógica da *ritmanálise*.

POR UMA PEDAGOGIA RÍTMICA

Vemos a educação constantemente tendo como assunto a presença ou ausência das chamadas “rotinas”. O que mostra, num certo grau, um tipo de preocupação (simbólica) com o domínio do tempo tal como abordamos. Entretanto, o que aqui atentamos é à noção pedagógica de *ritmo*, além da rotina. Enquanto, em muitos casos, a rotina representa uma *seguridade psicossocial*, que procura garantir um domínio sobre o tempo, o outro lado da nossa alma tigrada precisa igualmente de atenção: o tempo interno, o tempo subjetivo.

Assim a noção pedagógica de ritmo, a partir de Bachelard, assume a temporalidade nas suas duas faces (movimento e repouso) em uma relação estreita com a subjetividade e a intersubjetividade. O tempo social importa tanto à coletividade das relações (a cultura) quanto aos relacionados na coletividade (os sujeitos). Por um lado, a cultura fabrica o *encasamento simbólico* de seus sujeitos, enriquecendo as suas práticas e possibilitando, é claro, a *linguagem*; por outro, os sujeitos têm a segurança (prática e simbólica)

do *pertencimento*. Já quanto ao tempo interior, do onirismo da alma humana, igualmente importa ao social e ao individual. Os indivíduos, seguros, tem o seu enriquecimento, o seu empoderamento, a sua *felicidade sendo respeitada*, os seus *sonhos sendo considerados*; a cultura respira, pode abrir mão das neuroses de controle e promove a sua *saúde pública*, com seus sujeitos podendo sonhar e cuidar de si mesmos.

Aqui podemos notar que o princípio formativo do *ritmo* gera a sua própria pedagogia. Estamos, portanto, distantes das filosofias essencialistas, que partem de premissas *a priori* do ser, procurando enquadrar os sujeitos de uma cultura em formas pré-concebidas oriundas de metafísicas (do ser, da consciência ou da economia). A noção de ritmo não é uma fórmula (tempo) nem tampouco uma forma (espaço). Além do mais, ela não centra a formação seja na objetividade, seja na subjetividade. Ela faz o pedagógico partir da inter-subjetividade, tanto dos sujeitos quanto da cultura, tanto do tempo onírico quanto do tempo social. A *pedagogia do ritmo* germina, portanto, das/nas relações. E poderíamos ainda acrescentar o cósmico, o biológico em nossa conta, dando ainda mais corpo a essa pedagogia.

POR UMA PEDAGOGIA DO REENCANTAMENTO

À educação, reforçamos, não cabe portanto *pedagogizar* os processos oníricos de nossas vidas. Está mais para a ordem do permitir do que do ordenar, apesar de que para o estado em que nos encontramos, é preciso lembrar que somos sonhadores e que sonhar não é sinal de imaturidade. Talvez a íntima identificação da criança com a imaginação proporcione tal confusão, visto que formulamos todo um vocabulário pejorativo à nossa infância. É comum nos depararmos com a palavra “infantil” em tom pejorativo, assim como com o próprio termo “criança” ou referências às idades como algo inferior no que diz respeito ao que na verdade gostaríamos de nos referir à maturidade. Mesmo assim, a maturidade, apesar de a vermos manifestando-se no tempo, tão pouco se relaciona com este (e com a idade) que poderíamos até os desvencilhar. E, ainda, poderíamos aproximá-la do não-tempo da imaginação simbólica, do inconsciente, onde o que mais conta é a intensidade e a significação de nossas experiências do que um simples contar cronológico. De qualquer forma, quando foi que sonhar virou sinônimo de “bobice”, de “imaturidade”? E por que tanto tememos a imaturidade? Será que as frutas se envergonham de estarem verdes em algum momento? Será que elas deixam de caminhar em direção às suas cores por isso?

Quando deixamos de sonhar? Ou: quando deixamos de *bem sonhar*? Um sonho não tem tempo, não tem idade, não tem receita. Os sonhos não são passíveis de mensuração. O pequeno príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry (2016), não se queixou de que as pessoas grandes (adultos) precisam sempre de explicações? Quem não é capaz de ver o elefante engolido pela jibóia é o homem que já desaprendeu

a doçura de sonhar. E o escritor ainda diz (*apud* Santos Correia; Silva Júnior, 2021, p. 103475): “É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou”. Loucura mesmo é odiar os sonhos. Sonhamos mal quando não amamos nosso sonho com todo o nosso vigor, quando não nos deixamos desamadurecer para formá-los.

A filosofia nos amadurece muito cedo e ela nos cristaliza em estado de maturidade. Como então, sem se “desfilosofar”, esperar viver os choques que o ser recebe das imagens novas, das imagens que são sempre fenômenos da juventude do ser? Quando se está na idade de imaginar, não se sabe dizer como e porque se imagina. Quando se sabe dizer como se imagina, não se imagina mais. Seria necessário, então, desamadurecer (Bachelard, 1968, p. 261, tradução **própria**²).

As imagens de nossos sonhos são poéticas. São potencializadoras de vontades as quais precisam ser nutridas de acordo com as leis fundamentais do imaginário. Entre as quais está a própria ingenuidade fenomenológica a qual demonstramos anteriormente. Sonhamos melhor, portanto, quando desamadurecemos, e não o contrário, como nossos resquícios iluministas ainda preconizam, visto que, como também demonstramos anteriormente, uma imagem poética não se forma seguindo as leis que descobrimos do denominado mundo real. A ontologia da imagem poética pertence ao reino da fantasia. É o irreal que comanda a sua forma. A matéria, no reino da imaginação, obedece às leis do mundo humano. É o *nosso mundo*, simbólico. Eis que se pode chegar à uma imaginação pura, em um nada, como nos falou Afonso de Castro. Resistimos nesse mundo, enquanto que “no mundo da energia a resistência é material” (Bachelard, 1948, p. 26, tradução **própria**³).

Sonhando vencemos qualquer lógica, qualquer racionalização apressada. É por isso que sonhar revigora a alma humana, dá ao ser a confiança do possível. O personagem Morpheus, deus dos sonhos, em Sandman (2002) nos diz: “quando o mundo desperto deixa vocês carentes e cansados, o sono os traz aqui para encontrarem liberdade e aventura. Para encararem seus temores e fantasias.” Um dia sonhamos com nossas casas, com nossas tecnologias, com nossos amores, com nossas felicidades. E, ainda, as nossas dores não são fruto de nossos sonhos, como afirmam as almas mais amarguradas. Afinal, não é ter expectativas o que nos faz sofrer. O que nos faz sofrer é não saber lidar com a frustração de nossas expectativas. Aliás, seria possível existirmos sem expectativas? Por que haveríamos de viver sem esperar ou sem esperanças? Triste não é a frustração, triste é não esperar mais nada, de si, do mundo, do outro. Triste é perder esse tipo de fé na vida e na humanidade.

²No original: “La philosophie nous mûrit trop vite et elle nous cristallise dans un état de maturité. Comment alors, sans se “déphilosopher”, espérer vivre les ébranlements que l'être reçoit des images nouvelles, des images qui sont toujours des phénomènes de la jeunesse d'être? Quand on est dans l'âge d'imaginer, on ne sait dire comment et pourquoi on imagine. Quand on saurait dire comment on imagine, on n'imagine plus. Il faudrait donc se dématureriser.”

³No original: “Si dans le monde des symboles, la résistance est humaine, dans le monde de l'énergie la résistance est matérielle.”

Bem se sabe que Bachelard desde os seus estudos epistemológicos já privilegiava o “erro” enquanto parte fundamental do desenvolvimento do espírito. Pela outra direção, é o desamadurecimento que nos aparece. Isso nos leva a dizer que enquanto que para a formação do *novo espírito científico* errar é importantíssimo, para a formação do *novo espírito poético* precisamos nos desfazer da intenção de amadurecer, o que nos leva a pensar em outras direções pedagógicas as quais não tem como sobreviver com o aparato filosófico da modernidade. Não é a vida limpa, sem erros, madura, autônoma e totalmente segura de si que interessaria a uma filosofia da educação partindo de Bachelard, mas a vida como ela se manifesta, a vida como a *experiência* de Larrosa (2018, p. 68):

Na experiência, o real se apresenta para nós em sua singularidade. Por isso o real nos é dado na experiência como não identificável (transborda qualquer identidade, qualquer identificação), como irrepresentável (se apresenta de um modo que transborda qualquer representação), como incompreensível (ao não aceitar a distinção entre o sensível e o inteligível transborda qualquer inteligibilidade) ou, em outras palavras, como incomparável, não repetível, extraordinário, único, insólito, surpreendente.

Nesse real não identificável não estaria a presença poética e ingênua de Bachelard? No real irrepresentável não estaria o princípio necessário de deformação do real pela imaginação por essa aqui não aceitar o dado? A *essa experiência*, larrosiana, aproximamos mais uma vez a imaginação material de Bachelard e provocamos a Educação: estamos possibilitando encontros com o real dignos de experiências? Estamos possibilitando formulações de sentido poéticas para essas experiências quando podem ocorrer? Ou simplesmente estamos aplicando um real pré-fabricado a fim de atingir objetivos pré-estabelecidos?

Não estamos dizendo que não aconteçam experiências em educação, que o cotidiano escolar, por exemplo, não tenha nunca essa dimensão. Há contextos e contextos, escolas e escolas, professores e professores, e sabemos muito bem que os desafios do cotidiano, por vezes, provocam intensas experiências, as quais são, sim, formuladoras de muitos sentidos para muitas pessoas envolvidas. Sabemos disso. No entanto, o que atentamos é à intenção de uma *educação pela experiência*, pela imaginação material, que pode ser mais ou melhor elaborada. Não mais como meramente consequências do convívio ou sustos que apavoram docentes e discentes, fazendo com que muitos queiram desistir da educação ou então provocando um constante mal-estar nas direções, coordenações, famílias e sociedade. Queremos dizer, no final das contas, que a Educação pode ser mais viva!

Assim chegamos ao que chamamos de *pedagogia do reencantamento*. Expressão que deve ser dolorosa às mentes pretensiosamente seculares da *Aufklärung*. Essa pedagogia é uma ambiência que envolve o desamadurecimento, como nos ensinou Bachelard. Uma ambiência não com crenças dogmáticas, é claro, mas com crenças, na vida, em si, no outro - por que não colocá-las em diálogo, afinal? Aliás, amplificando

o que Bachelard ensinou, a poética contemporânea não pode se atrelar aos valores do desencantamento, visto que esses seriam a sua própria aniquilação. A poesia é justamente da ordem de uma *vida encantada*, que *anima insignificâncias*, que *dota de alma* a vida como um todo. Afinal, ambas instâncias, ciência e poesia precisam da vida para acontecer, e vice-versa. Só fazem sentido ao promoverem vida, social, cósmica e singular. Não nos centramos, dessa forma, nem na objetividade, nem na subjetividade. Também não vemos a racionalidade científica (social) como um meio para alcançarmos uma perfeição moral; e nem a poesia não pode nos dar finalidades *a priori*; é o “homem das 24 horas”, o *arquétipo do nosso devir*, em sua paixão pelo mundo, que chamamos para a educação.

PARA UMA CRÍTICA DO DESENCANTAMENTO

Já pensando nessa esperança de reencantamento, uma boa filosofia crítica poderia olhar para a produção desse discurso. Quem produz? Por que isso se produz? É esse o “desencantamento” do mundo que tanto se quis? Entraríamos, assim, num paradoxo: o mundo sem sonhos foi algo sonhado? Com Freud, diríamos que isso seria uma pulsão de morte? A aniquilação da instância onírica da vida humana não seria justamente o nosso fim? Desesperança, des-crença, des-motivação, des-imaginação, desencantamento. Por quê? Para quê? Para quem? Como poderemos amadurecer retirando o impossível de nosso horizonte? Podemos amadurecer vivendo tão somente sob o reinado do dado, do possível? O possível está dado, está claro. O impossível é o que nos leva além, é o que nos faz *transcender*, nossas situações, nossos problemas, nosso mundo.

Agora, seguindo esse percurso, poderíamos facilmente questionar e contribuir à crítica: quem se favorece com um mundo que não tem esperança? Quem se favorece com uma educação que não permite esperar e muito menos sonhar o impossível? Diríamos facilmente que são os mecanismos de controle que se fortalecem. Sabe-se muito do imaginário, muito mais da psicologia das imagens do que há tempos atrás. Vejamos o que o pesquisador Juremir Machado nos fala acerca das “tecnologias do imaginário”, como uma espécie de maquinaria que conduz ou seduz o imaginário para um ou outro lado que se pretende induzir.

As tecnologias do imaginário são dispositivos (Foucault) de intervenção, formatação, interferência e construção das “bacias semânticas” que determinarão a complexidade (Morin) dos “trajetos antropológicos” de indivíduos ou grupos. Assim, as tecnologias do imaginário estabelecem “laço social” (Maffesoli) e impõem-se como principal mecanismo de produção simbólica da “sociedade do espetáculo” (Debord) (Silva, 2020, p. 20-21).

Enquanto profissionais da Educação talvez precisemos tomar posse desses saberes. Se há toda uma maquinaria que atua nessa direção de intervenção do imaginário é porque é possível manipulá-lo. Mesmo que as forças do inconsciente possam se sobressair e transbordar o controle, por um tempo se

faz possível. Logo, uma vez comprometidos com uma educação que chama a liberdade, uma ética fundamentada na alteridade, o princípio da experiência, o princípio do diálogo, a diferença, compromete-se também com o que Bachelard já solicitava: o *direito de sonhar* livremente.

Em nossa educação (tradicional), aprendemos/fomos ensinados a desconfiar de nossa imaginação, de nossa natureza fantástica, de nossos sonhos. Fomos despojados de nossa imaginação subversiva, de nossa construção poética de mundos. Esse enfraquecimento de nossa capacidade simbólica é o enfraquecimento de nosso empoderamento, enquanto sujeitos e enquanto culturas. A indução pelo imaginário assim se torna menos dificultosa. Quem tem o poder escolhe o jogo; e os jogadores, enfraquecidos de sua potencialidade simbólica, só acatam as regras sem os poderes de questionar, subverter, criar ou até sair dele. A pedagogia da imaginação de Bachelard, ancorada na sua *ética do direito de sonhar*, é, portanto, uma pedagogia da formação onírica e feliz do ser livre.

Acontece que podamos cedo aqueles sonhos que se apresentam mais fantasiosos. Podas prejudiciais inclusive à nossa própria saúde psíquica, levando a inúmeras doenças mentais, neuronais e psicossomáticas que escapam do entendimento da medicina tradicional ocidental. Foi necessário um resgate hercúleo de muitos pesquisadores para se repensar a excessiva medicamentação da vida. Ainda estamos penando para um retorno ao uso dos chás, à aceitação da medicina dos florais, entre outras práticas demonizadas por discursos que no final das contas tinham o interesse de controle, seja social, de gênero, econômico, epistêmico, entre outros. Trata-se de uma desconfiança da capacidade que a imaginação simbólica tem de penetrar na substância imaginária das coisas. Assim como uma desconfiança de todo o animismo fantástico, como se esse fosse algo meramente ilusório.

Sonhos são podados antes mesmo de serem verdadeiramente sonhados. Quanto prejuízo psíquico! Os sonhos de uma alma humana são epifanias de uma vontade, a qual faz parte de uma coletividade. Os sonhos de uma pessoa são expressões de uma vontade extrapessoal. Se nos concentramos em podar o que é sonhado pode ser porque esse pode ser a revelação de uma vontade que vai contra um reinado. São muitos os exemplos que aqui poderíamos abordar, mas nos basta uma pergunta para nos fazermos entender: quantas vezes as artes não foram grandes denúncias? Lembremos da famosa pintora mexicana Frida Kahlo. A história e os sofrimentos de Frida são conhecidos. As suas obras são expressões de uma alma em íntimo contato com o irreal, são epifanias de um sofrimento. As vontades de Frida estão ali, nuas e cruas. E choramos juntos ao vê-las, uma lágrima que é a lágrima do mundo. Frida toca, se espalha. As imagens imaginadas pela pintora são de uma sinceridade que só pode ser encontrada nesse nível aquém da razão. Enfim, são verdadeiras denúncias de um sofrimento humano desassistido pelo machismo da sociedade.

Dizemos que à Educação talvez caiba simplesmente conceder a permissão de imaginar para (re)conquistarmos a confiança nos sonhos, na intimidade, em nossas particularidades, em nossas subjetividades. Uma pedagogia sonhadora não se faz, portanto, partindo dos referenciais colonizantes, que tentam penetrar e dominar o outro. Pelo contrário, é da leveza da confiança que estamos falando. Para Bachelard (2009, p. 14), “pela imaginação, graças às sutilezas da função do irreal, reingressamos no mundo da confiança, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do devaneio.” A Educação pode permitir que os sujeitos sonhem, que os sujeitos entrem em si mesmos, em seus mundos, no mundo dos devaneios felizes. Para renovarem-se pela fluidez onírica, pelas propriedades restaurativas do mundo da imaginação.

Uma pedagogia do imaginário não dá razão nem às estratégias iconoclastas [...], nem aos demônios do não-intervencionismo, também ele agente do desmame da imaginação. Ela opõe-se duplamente à pedagogia saturada pelas exigências do imperialismo positivista e à pedagogia do “vácuo” que, ligada à ideologia difusa da espontaneidade criativa, condena o imaginário infantil a extrair das suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento (Duborgel, 1992, p. 298).

Tal como à Frida, poderíamos recorrer a outros artistas que sofreram com problemas que poderiam ter sido acolhidos pelas sociedades em que viviam. A expressão artística dessas almas são formativas, para além delas mesmas, pois são, por vezes, expressões da intersubjetividade, e acabam por acontecer às margens da cultura e da educação. Por conta disso alertamos a necessidade de *pedagogias* do imaginário e não o vácuo do não-intervencionismo, como nos fala Duborgel. São pedagogias capazes de abrigar sonhos, imaginações, expressões sinceras, independentes de uma moral. Afinal, a expressão é para ser expressa, por um lado, e a função imaginante, por outro, não precisa de julgamento, mas, sim, de espaços de vazão simbólica.

Esta é a provocação educacional que formulamos agora: os espaços educativos (formais, informais ou não formais), enquanto responsáveis pelas pedagogias que pensam diretamente a formação humana, estão possibilitando e/ou seduzindo seres para as suas expressões oníricas? Talvez seja essa a dimensão pedagógica a que Bruno Duborgel nos fala enquanto pedagogia do imaginário, distante tanto do positivismo quanto do “vácuo”.

Jung bem nos falava das potencialidades curativas dos próprios sonhos noturnos e creditou muito de sua psicologia naquilo a que ele veio chamar de imaginação ativa. Além do mais, a *arteterapia* deu seguimento ao curso de novos rumos terapêuticos, centrando-se igualmente nos poderes do onirismo. Vale ressaltar que Bachelard, inclusive, é apontado como um dos referenciais em arteterapia. Com isso, queremos dizer que a imaginação tem potenciais que vão muito além de um mero instrumento para nos tornarmos mais criativos. Imaginar pode ser terapêutico, pode promover um bem-estar, pode dar sentido

às experiências e à vida, porque imaginar, afinal, é uma questão formativa, é uma questão que pode ser mais abordada e aprofundada pela Educação.

São raros os currículos escolares que incluem processos imaginativos. Raros são os momentos na formação de professores que se fala da imaginação, ainda mais na profundidade que estamos tratando. Mais raro ainda é a promoção de experiências ou vivências imaginativas na formação de professores. Esse aspecto fica relegado somente aos profissionais das artes, como se imaginar, sonhar e fantasiar fosse importante somente para fazer arte - logo essa disciplina que é tão desvalorizada pela nossa sociedade. Byung-Chul Han inclusive tece uma crítica à formação superior próxima ao que expomos:

[...] o tempo áureo, é também a temporalidade da escola superior, áurea, em alemão, *Hochschule*, universidade. Na Grécia Antiga, escola se chama *scholé*, ou seja, ócio. *Hochschule* é, assim, ócio superior, áureo. Hoje não é mais um ócio áureo. Ela mesma se tornou um lugar de produção que produz capital humano. Em vez de formar e educar culturalmente, forma profissionalmente (Han, 2021, p. 70).

Como podemos educar se não nos educamos? Como podemos propiciar momentos formativos se mal nos conhecemos? Como podemos esperar se nós sonhamos mal? Como podemos pedir criatividade se mal nos permitimos experiências que exijam nossa capacidade inventiva? E se acrescentarmos que mal também conhecemos e aceitamos a nossa imaginação criativa e simbólica, o que nos restará enquanto referenciais antropológicos para as novas gerações?

Arriscamos a dizer que a insistência no programa da modernidade trata-se, não diretamente, de um domínio da imaginação, de uma técnica de controle social pelo imaginário. Ou ainda, pelo abafamento do imaginário. Esse deslocamento, do significante para o significado, é o justo amortecimento da imaginação, do simbólico, das *formas simbólicas*. Estas, enquanto significantes, são antes potencializadoras, forças de amplificação da linguagem. O acento moderno no significado, enquanto um tipo de procura ontológica por uma verdade *a priori*, se mostra então como uma técnica de dominação, de empobrecimento simbólico. Se recorrermos a Bachelard, lembraremos do princípio subversivo da imaginação: essa deforma o percebido, não o copia. Quando procuramos a cópia, procuramos uma representação que não é a nossa (subjéctiva) e que nem habita o imaginário (intersubjéctiva), mas a de um ideal totalizante, redutor e controlador de mundo. Vejamos o que nos diz Byung-Chul Han (2021, p. 103):

Nenhum sentido unívoco pode se relacionar também com os signos ritualísticos. Desse modo, parecem misteriosos. A funcionalização e informacionalização crescentes da linguagem tem anulado o excesso, o excedente de significante. A linguagem vai ficando, nesse processo, desencantada. A informação pura não emana nenhuma magia. Não seduz. A linguagem desenvolve seu esplendor, sua capacidade ou faculdade de seduzir apenas graças a um excesso de significante. Na cultura da informação, perde-se a magia fundada no significante vazio.

Vivemos hoje em uma *cultura do significado* que descarta os significantes, a forma como algo exterior. Essa cultura é inimiga do desfrute e da forma.

São as *nossas* fantasias que nos fazem. As *nossas* respostas ao real. As *nossas* perguntas ao que nos é dado. Afonso de Castro (1991, p. 113) diz que “o devaneio poético constrói o próprio mundo e o próprio sonhador”. Quais são esses nossos devaneios? O que devaneamos em nosso tempo de infância, no tempo da excelência imaginativa? A infância é o arquétipo de nossa permanente possibilidade de se autoplasmar. Por isso, imaginar é renovar-se, é assumir-se. Somos donos de nossos sonhos. E sonhando a infância reanimamos múltiplos arquétipos, múltiplas origens e múltiplas forças originantes, verificando o ser pela novidade de sonhar, a partir de uma ingenuidade primordial, secreta, íntima.

Se nos ocupamos em “como interpretar” um texto, dos significados de um texto ou ainda das centenas de exercícios que empurram goela abaixo a dialética do certo *contra* o errado, que espaço nos resta para a criação livre? E para o enfrentamento que o sujeito precisa realizar diante das durezas da vida, tal como a morte?

*E eu me contenho, pois, e reprimo o apelo
do meu soluço obscuro. Ai, quem nos poderia
valer? Nem anjos, nem bomens.
e o intuitivo animal logo adverte
que para nós não há amparo
neste mundo definido.*

(Rilke, 2013, p. 10)

E trazemos ainda o poeta e músico Raul Seixas, em uma canção composta junto com o escritor Paulo Coelho, os quais ironizavam:

*E as perguntas continuam sempre as mesmas
Quem eu sou? Da onde venho? E aonde vou, dá?
E todo mundo explica tudo
Como a luz acende como um avião pode voar
Ao meu lado um dicionário
Cheio de palavras que eu sei que nunca vou usar*

(Raul Seixas; Paulo Coelho, 1976)

Nos centramos nas respostas e forjamos um mundo onde os sonhos não têm sequer a dignidade de existir. Imaginações inúteis, fantasias que não geram nada produtivo, mitologias que foram relegadas à “curiosidades” ou que servem (ideologicamente) para desqualificar o outro no tempo e no espaço (as chamadas “crendices”). A Educação, contudo, pode responder a essa necessidade humana de imaginar, de sonhar, de simbolizar, e não responder unicamente ao afunilamento fantasioso da filosofia da ciência, principalmente da primazia da ciência newtoniana. Trata-se de um acesso às forças criadoras da linguagem, de uma permissão de vazão fantástica, a qual atinge ressonância e repercussão na psique humana muito longe do utilitarismo totalitário do capitalismo.

POR UMA PEDAGOGIA DA LINGUAGEM IMAGINANTE

A esse mundo das criações primeiras, das produções das imagens poéticas novas, Bachelard chamou de o *mundo dos mundos*. É o mundo onde são criadas as imagens motrizes de nossas vontades. Por onde “sentimos em nós alguma coisa que adormece e alguma coisa que desperta” (Victor Hugo *apud* Bachelard, 1968, p. 21). Adormecemos nossa instância judicativa, que vigia os erros, que filtra e às vezes impede as sujeiras, para despertarmos o nosso sonhador, criador de mundos, que alarga a vida, que rompe as leis. Esse sonhador precisa de *confiança* para inventar um mundo. E o seu mundo criado, fantástico, em consonância ou não com o mundo objetivo, é de suma importância para a estrutura psíquica do sonhador. Esta precisa de férias do real, precisa do irreal para alimentar-se. Bachelard (1968, p. 23, tradução própria) diria que os devaneios (cósmicos) “nos colocam em um mundo e não em uma sociedade”. Vivemos, por isso, instantes da antecedência de ser. Não precisamos necessariamente, nesse mundo, *ser*. Podemos *estar*, podemos *ser* por um momento e não ser mais logo em seguida, se assim quisermos. O compromisso não é com a sociedade, não é político, não é ontológico. O compromisso fantástico é com a própria *alma*, é consigo mesmo, e pode ser com a alma do mundo, com o *cosmos* todo. É por isso que Bachelard (1968, p. 113) pergunta: “éramos, sonhávamos ser, e agora, sonhando a nossa infância, somos nós mesmos?” É porque em nossa infância não tínhamos medo de sonhar, de criar um mundo sem lógica, sem compromisso. Quando apreendemos a sociedade aprendemos a deixar de sonhar, ou sonhar menos, nos casos menos neuróticos. Porém, o que nos fica, e em nossa sociedade desencantada ainda mais, é um tipo de *nostalgia do ser*, do *ser sonhador*. Acabamos por desaprender essa *linguagem da alma*, que não é expressada pela nossa linguagem *logocentrada* e compromissada com leis, mas sim pela sincera e ingênua poética dos sonhos.

Novamente recorreremos a Larrosa para mais um entrecruzamento, vejamos:

E o que quero dizer a você, por último, é que necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pulverizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva (Larrosa, 2018, p. 72).

Trata-se de um convite à própria língua, à própria pátria simbólica, da imaginação que deforma também o mundo da linguagem. Porque quer participar dessa, porque a admira, porque a ama. Essa admiração do sonhador pela linguagem é também da ordem da liberdade, do *direito de sonhar*. Não se quer que a linguagem seja estática e deite-se eternamente em um berço (nada) esplêndido. A formação poética do ser chama a palavra para a vida, chama a vida para a palavra. E assim importa mais o ato poético de deformar a linguagem (transsubjetividade) do que a mera reprodução da gramática. Novamente, há aqui

também um jogo de poder, há uma outra tecnologia do imaginário que, através da exclusão (lógica clássica) e da moral, acaba por induzir o imaginário, acaba por enfraquecer a capacidade simbólica dos sujeitos de tomar posse da sua língua e de subvertê-la.

Bachelard nos atenta à *necessidade* psíquica de sonhar, das imagens poéticas. É uma questão de *proteção*. Não porque precisamos fugir do mundo real para respirarmos melhor de um modo banal. Mas porque é o que nos dá uma *força formativa* para nós sermos o que somos na sociedade, no mundo. O nosso mundo fantástico é o que nos sustenta simbólica e psiquicamente. A nossa imaginação é o que nos faz crer na possibilidade de viver bem, de viver melhor, de fazer do mundo um lugar melhor para se viver. O mundo onírico e o mundo social se sustentam. Se o social adquire algum sentido, para o sujeito imaginante e compartilhado pelo imaginário, é com a linguagem da imaginação que isso acontece. Com isso, convergimos com a ideia de que não há um *a priori* que constitui o mundo humano, porque nós o fazemos e o fazemos *com* a imaginação.

Vamos recorrer a uma bela imagem para darmos seguimento a isso que trouxemos. Em uma obra chamada “*Lá Fora*” (2022), o escritor André Neves nos narra a história de um império de camaleões sem cor, os quais acreditam fielmente na sua unidade. Acreditam que são todos iguais e que o mundo do lado de fora é perigoso demais. Até que um dia, “no silêncio das ordens, um deles distraiu-se ao perceber algo estranho... lá fora” e descobriu um outro camaleão, com cor, diferente, pois “ninguém é exatamente igual quando possui desejos”. O camaleão distraído resolve contar o que viu aos companheiros súditos. Alguns partem, “a maioria, no entanto, manteve-se ali. Sem olhar lá fora, sem correr riscos, seguros no que *sabiam ser*, no império do imperador” (grifo nosso). Os de fora nunca mais voltaram; os de dentro, por conta disso, acreditavam que os outros haviam se perdido. E lá fora, os camaleões “se tornaram plurais”.

É a esse tipo de “crença” que queremos chegar. Mas não em um sentido leviano, secularizante. Essa “crença” é o que chamamos de mundo. O mundo é uma crença. E ao contrário do que a dialética do esclarecimento havia proposto, de nos desfazermos de todo tipo de idealização, queremos é assumir a idealização como parte formativa, do sujeito e da sociedade. Não que o idealismo seja a nossa saída proposta, mas que idealizar é também *parte* de ser humano. Parte estruturante, fundante, *formativa*. É uma crença o que deixou os camaleões sem cor no império do imperador, assim como os camaleões que saíram e não voltaram passaram a ter outras crenças. Contudo, nos provocamos: a segurança no que sabiam ser os deixou sob o reinado do igual enquanto que o risco pluralizou os demais. Não queremos moralizar o tema. Apenas nos perguntamos ingenuamente: em nosso atual contexto não precisaríamos arriscar a pluralidade?

Pois bem, vemos no mundo culturas inteiras serem capturadas por alguma ideologia, por alguma propaganda, por alguma publicidade - citamos anteriormente o que o professor Juremir Machado da Silva chamou de Tecnologias do imaginário. As maquinarias dessa tecnologia estão aí, pairando e comandando muitas das áreas produtivas. Na política, no varejo, na indústria, na mídia, na indústria cultural, são comuns os estudos de como as pessoas de uma determinada região ou cultura são influenciadas pelas imagens que lhes são transmitidas. Isto é, além ou aquém do próprio discurso. Concluindo: a imagem é parte constitutiva do ser humano. E assim nos perguntamos, criticamente: por que não tomamos posse dos conhecimentos do imaginário na educação? Como poderemos trabalhar por uma ética diante de um cenário tão desproporcional e perverso como esse, onde se está à mercê de todo um repertório imagético altamente conectado com as nossas estruturas psíquicas?

Também será de desejar que o futuro educador beneficie de uma formação que inclua, além de um ensino da antropologia do imaginário, uma vasta introdução às “hermenêuticas instauradoras”; que, ao analisar a linguagem do imaginário, ele se aperceba da sua dimensão acima de tudo semântica e aí encontre motivo, contra os diversos reducionismos e positivismos, para pesquisar alegremente o seu sentido; que, na sequência de trabalhos, nomeadamente dos de C. J. Jung, E. Cassirer, G. Bachelard, P. Ricoeur, M. Eliade e G. Durand, ele parta para o imaginário como para a linguagem susceptível, por excelência, de nos revelar a nós mesmos (Duborgel, 1992, p. 304).

Provocamo-nos, portanto, a pensar nessa questão formativa da imaginação por acreditar na necessidade de continuarmos sonhando após a infância, com nossa *infância permanente*. Se paramos de sonhar, paramos de criar, paramos de querer ver o que há “lá fora”. Paramos de *viajar*. Pela imaginação nos ausentamos, saímos de quem somos na malha da superficialidade, “abandonamos o curso ordinário das coisas”:

Não raro essa ausência é sem lei, esse impulso é sem perseverança. O devaneio se contenta em transportar-nos alhures, sem que possamos realmente viver todas as imagens do percurso. O sonhador deixa-se ir à deriva.

Um verdadeiro poeta não se satisfaz com essa imaginação evasiva. Quer que a imaginação seja uma *viagem*. Cada poeta nos deve, pois, seu *convite à viagem* (Bachelard, 2001, p. 4).

Lembremos que um devaneio se torna poético quando a alma do sonhador procura por sua expressão. A poesia é, assim, um convite ao mundo do poeta e o poeta André Neves aqui nos convidou a pensar nesses impérios e esses mundos possíveis que estão do lado de fora. Mais um traço pedagógico, portanto, do simples ato poético: a pedagogia dos sonhos é também uma pedagogia da viagem imaginária, convites pedagógicos para conhecer outras possibilidades de mundo.

Já quando não mais sonhamos, quando não aceitamos mais convites de poesias e passamos a neutralizar aqueles que sonham, vamos aniquilando esperanças e (im)possibilidades, vamos barrando a viabilidade de um mundo ético. É uma necessidade psíquica imaginar, isto é, deformar o que é dado,

transformar o mundo. Morpheus, em Sandman (2022) diz, ainda: “nossa existência deforma o universo. Isso é responsabilidade”. A esperança imaginante é por isso uma estrutura básica da vida psíquica, uma vez que é com ela que construímos nossas utopias e nossos alargamentos do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Insistimos aqui em uma pedagogia sonhadora não no sentido “pedagogizante”, como se houvesse uma forma de ensinar a sonhar, mas no sentido de permitirmos e nutrirmos sonhos, para que os sonhadores se deem a dignidade e o direito de assim serem, para que confiem nos seus mundos e nas suas utopias e para que não se sintam menosprezados ou vulneráveis por sonharem. Para que possamos nutrir sonhos juntos. Para que sonhemos juntos. Para que compartilhemos sonhos. Sonhadores precisam sonhar. Somos substância que sonha. Sonhar mundos vai contra qualquer pedagogia colonizadora. “Não se sonha com ideias ensinadas”, diz Bachelard (1968, p. 195). Se sonha com o desejo, com a alma, com a felicidade, com *valores*. E essas forças vitais se encontram em *potência* em cada sujeito.

Os mundos imaginados pelos sonhadores podem ser vistos ainda, como nos diria Bachelard, enquanto “hipóteses de vida”. O que criamos em nossos mundos fantásticos não tem qualquer compromisso com a realidade. Não que seja uma necessidade não haver qualquer tipo de correspondência ou subserviência às leis do mundo natural, mas no sentido de apenas não haver um “dever ser”. O mundo das essências é assim suplantado pelo reino da imaginação, e toda a filosofia pautada na lógica clássica, mais uma vez, não serve de base para uma filosofia da imaginação. Se com aquela se procurava a essência das coisas afastando-se dos erros da subjetividade, no imaginário as essências são inventadas pelo existencialismo poético do sonhador. O que se cria responde às leis que pertencem ao próprio imaginário, isto é, aos *valores* arraigados nas mais profundas modalidades do ser, nas nossas emoções, forças, sentimentos, desejos, onde o reino da consciência e do pensamento objetivo já não são capazes de penetrar. E essa falta de compromisso faz com que sejamos capazes de simplesmente criar hipóteses das mais variadas. Bachelard bem nos lembra como é comum encontrar no reino fantástico seres imensos que saem de lugares pequenos, dimensões que facilmente se modificam, a existência de outros seres jamais vistos, entre outras imagens que só existem no imaginário: “na ordem imaginária, torna-se normal que o elefante, o animal imenso, saia de uma concha de caracol. [...] O que é belo, o que é grande, dilata os germes. [...] fazer o grande sair do pequeno é um dos poderes da miniatura” (Bachelard, 1989, p. 120). Eis, então, que deixamos pontas para mais estudos pedagógicos do imaginário de Bachelard.

A salutaridade dessa criação hipotética de mundos encontra eco no sujeito na medida em que esse pode, portanto, confiar em si mesmo, nas suas produções, nas suas capacidades inventivas, na sua

propriedade *inerente* de criar. Bachelard chama essas invenções ainda de “não-eu meu”, uma imagem estranha, mas minha, que tem lugar num mundo, que tem *razão de existir*, porque, como nos ensinou o filósofo, nada é em vão na psique.

Tudo pode viver. Tudo é *sim*. No imaginário, o vocábulo *não*, não tem a mesma conotação, de negar existências. Por isso o não-ser não existe para a imaginação. Por isso, a imaginação é uma “gênese de alteridade”, porque ela não dualiza o mundo em ser *ou* não ser. Tudo é, pode ser, pode sonhar, pode viver, pode ter lugar. Eis um dos princípios primeiros para a formulação de uma filosofia da alteridade, e, assim, a imaginação pode trazer a sua contribuição quando a questão é pensar a constituição da outridade no sujeito.

Ao contrário do que os pretensiosos pensamentos desenvolvimentistas, que procuram por rápidos amadurecimentos do sujeito pela via justamente da negação cada vez maior do que é fantástico e ainda nos dizem ser a fantasia algo puramente subjetivo e assim sendo deveria ser descartado para as aprendizagens sociais, aqui reforçamos que imaginar é tanto subjetivo quanto intersubjetivo, pois o sujeito imaginante, ao ter a dignidade e o direito de imaginar, reclama pelo direito de todos sonharem em paz. O sujeito imaginante é o sujeito que se comunica com os símbolos do mundo humano, que os lê, que os modifica, que os entrega de volta ao imaginário com as suas marcas. Esse sujeito pede que todos possam ter o sublime *direito de sonhar*, pois é a sua íntima felicidade primordial, no seio de uma imaginação solitária e cósmica (além do social, paradoxalmente), que produz o sentimento de *pertencimento* a um mundo que pode ser mais feliz.

O que apresentamos nesse texto, de forma geral, nos sugere a Educação como um profundo acolhimento antropológico. A Educação pode dar um mundo (mais) feliz aos sonhadores – e de fato o faz para muitas almas. Façamos, por fim, uma última incursão nesse sentido. E veremos que em um mundo feliz, o sonhador louva, como ensina Bachelard (1968, p. 194). Um mundo louvado é um mundo de gratidão. Esse sentimento se constrói no sonhador pela sua justa poética para com o que é do reino da natureza e do reino da intersubjetividade. A cosmicidade nos fez, a casa nos abrigou. A casa é símbolo primário de acolhimento humano, é a extensão do colo materno, construída por *outras* pessoas, outros sonhadores, outras almas humanas, que comunicam um desejo de *perenidade* da espécie. Alguém fez a casa que nos abrigou em nossa infância, alguém esteve ali antes de nós. E é essa ancestralidade que nos diz que não estamos atirados no mundo; estamos, antes, em um berço do mundo; estamos em nossas casas.

Bachelard construirá a partir da imagem da casa a sua obra "*La poétique de l'espace*", recolhendo e amplificando inúmeras imagens que provam o que ele veio chamar de *função de habitar*. Tal função é de

uma ordem que conecta o fisiológico e o imaginário, demonstrando as íntimas ligações entre as imagens imaginadas e o nosso funcionamento biológico. Essa obra do filósofo faz aquilo que ele veio a dizer mais tarde como um *devaneio voltado à infância*, o qual nos restitui aos nossos valores primários, à nossa gênese psíquica, mantida por uma *infância imóvel*, principalmente pelos espaços simbólicos criados na psique através de nossa imaginação poética infantil. A casa natal é em nós esse espaço simbólico do *imemorial*, daquilo que está aquém da consciência clara e objetiva. O que vivenciamos em nosso mundo da primeira vez, em nossas primeiras moradas, está aquém do funcional, do que pode ser lembrado. As matérias, os cantos, os móveis, as funções, as imagens de um modo geral, comunicam verdades de um imaginário que paira o mundo humano muito antes de nosso nascimento. É por aqui que conhecemos como viver.

Entretanto, para conhecer a linguagem das casas, ou da própria casa natal, se faz necessário o desprendimento da linguagem lógica (mais uma vez). No lugar dessa, se mergulha na *etimologia onírica* das palavras do primeiro mundo. A forma como formulamos nossos primeiros devaneios poéticos está impressa em nosso inconsciente pessoal, dialogando com o imaginário (coletivo), com a ancestralidade, com os símbolos do mundo humano. As escolhas, as criações, as reformulações poéticas do e no espaço vivido são os carimbos que mais tarde podemos acessar com mais ou menos precisão dependendo do anseio de nossos devaneios voltados à infância. Bachelard nos narra um tanto de sua vida íntima assim, falando de sua vivência em sua casa natal, assim como muitos outros poetas o fazem - entre eles o nosso querido Manoel de Barros.

Esse mergulho no mundo da casa natal e *onírica* pode ser mais e melhor explorado pela Educação. É essa a nossa defesa: manter, amplificar, retificar, dar a dignidade e o direito de sempre sonhar as nossas moradas, os nossos lugares de repouso no mundo. É de vital importância psíquica a manutenção da beleza e do bem-estar desse espaço. A conexão poética com os *detalhes* do espaço, a sensibilização do sujeito para com o seu canto no mundo, a abertura para a fantasia do sujeito sonhador, eis algumas simples pedagogias que o imaginário propõe para o psiquismo. É essa a nossa conclusão: uma pedagogia sonhadora é uma pedagogia que clama por espaços oníricos, por um mundo que nos acolha enquanto sonhadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. *Figuras do Imaginário Educacional: para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

- BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand 1989b.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989c.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1994a.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *Fragments d'une poétique du feu*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *L'air et les songes: essai sur l'imagination du mouvement*. Paris: Librairie José Corti, 1943a.
- BACHELARD, Gaston. *L'eau et les songes*. Paris: Librairie José Corti, 1943b.
- BACHELARD, Gaston. *La poétique de la rêverie*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968.
- BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1961.
- BACHELARD, Gaston. *La psychanalyse du feu*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1949.
- BACHELARD, Gaston. *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris: Librairie José Corti, 1948.
- BACHELARD, Gaston. *La terre et les rêveries du repos*. Paris: Librairie José Corti, 1982.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1994b.
- CASTRO, Afonso de. *A poética de Manoel de Barros: a linguagem e a volta à infância*. Brasília, DF: Editora FUCMT, Universidade de Brasília, 1991.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- EXUPÉRY, Saint-Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio Branco: UFAC, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente*. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LENINE; DUDU FALCÃO. *Paciência*. Ariola Records, 1999.

MACHADO, William Gustavo; ROCHA, Gabriel Kafure da. Pedagogia do acolhimento: Reflexões sobre a poética do espaço em Bachelard. *Horizontes*, Belo Horizonte, v. 39, n. 1, Jan. 2021.

NEVES, André. *Lá fora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RILKE, Rainer Maria. *Elegias de Duíno*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.

SANDMAN. Direção de James Childs. Criação de Neil Gaiman. Estados Unidos/Reino Unido: DC Entertainment, 2022.

SANTOS CORREIA, M. A. B. dos; SILVA JÚNIOR, S. N. da. Análise semiótica da obra “o pequeno príncipe”, de saint-exupéry / Semiotic analysis of the work “the little prince”, by saint-exupéry. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 103464–103477, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n11-120. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39224>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SEIXAS, Raul; COELHO, Paulo. *Eu também vou reclamar*. Phillip Records, 1976.

SILVA, Juremir Machado. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2020.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Imaginário e Realidade: uma teoria da criatividade geral. In: BULCÃO, Marly (org.). *Bachelard: Razão e Imaginação*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2005. p. 39-53. Tradução de Constança Marcondes Cesar.

WUNENBURGER, J-J. O pensamento renano de Gaston Bachelard: conflito ou aliança da razão e da imaginação? *Revista Cronos*, [S.I.], v. 4, n. 1/2, p. 15-22, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3263>. Acesso em: 17 nov. 2023.



MACHADO, William Gustavo. Por uma pedagogia sonhadora: contribuições a partir de Gaston Bachelard. *Kalagatos*, Fortaleza, vol.21, n.3, 2024, eK24074, p. 01-24.

Recebido: 02/2024

Aprovado: 04/2024

: