

Diálogo com imagens no contexto do ensino

Dialogue with images in the teaching context

Ozaias Antônio Batista¹

Resumo: A faculdade imaginativa inerente ao *anthropos* foi secundarizada nos percursos formativos e teorias pedagógicas balizadas pelo paradigma educacional moderno hegemônico. Ciente disso, o presente trabalho expõe as características de uma educação imaginária, através da qual a imagem torna-se um recurso didático-pedagógico capaz de fomentar experiências educacionais que desenvolvam a capacidade imaginativa do ser. Nas reflexões aqui apresentadas, serão adotados alguns pressupostos da fenomenologia da imaginação poética de Gaston Bachelard, assim como categorias e conceitos de pensadores bachelardianos estudiosos do imaginário educacional. Embora Bachelard não seja um autor pertencente às ciências da educação, sua fenomenologia poética oferece pistas para constituição de uma pedagogia capaz de potencializar o atributo imaginativo do ser.

Palavras-chave: Imagens Poéticas no Ensino; Imaginário e Educação; Fenomenologia da Imaginação Poética; Gaston Bachelard.

Abstract: The imaginative faculty inherent to the *anthropos* has been seconded in the formative paths and pedagogical theories marked by the hegemonic modern educational paradigm. Taking this into consideration, the present study exposes the characteristics of an imaginary education, through which the image becomes a didactic-pedagogical resource capable of fostering educational experiences that develop the imaginative capacity of the human being. In the reflections presented here, some presuppositions of Gaston Bachelard's phenomenology of poetic imagination will be adopted, as well as categories and concepts of Bachelardian thinkers who study educational imaginary. Although Bachelard is not an author pertaining to the educational sciences, his poetic phenomenology offers clues for the constitution of a pedagogy capable of enhancing the imaginative attribute of the human being.

Keywords: Poetic Images in Teaching; Imaginary Education; Phenomenology of Poetic Imagination; Gaston Bachelard.

Introdução

... uma concepção filosófica do imaginário parece capaz de arrancar a imagem ao seu estatuto degradado e marginal, a fim de o reabilitar enquanto instância mediadora entre o sensível e o intelectual.

Jean-Jacques Wunenburger

As imagens foram subalternizadas no interior do discurso científico moderno, cujo paradigma hegemônico de produção do conhecimento organizou em polos opostos cultura científica e cultura humanística (MORIN, 2011). Essa dicotomia cultural trouxe implicações para a formação humana, uma vez que as instituições promotoras e socializadoras do saber científico assumiram uma política de subjugação da imagem, restringindo-a ao campo artístico-literário. Daí a educação moderna primar pela perpetuação de uma racionalidade técnica que descarta o imaginativo do seu projeto educacional.

¹ Doutor em Ciências Sociais (UFRN). Pesquisador do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mythos-Logos: ciência, religião e imaginário (UFRN). E-mail: ozaias_antonio@hotmail.com

Cientes desse legado histórico propagado pela ciência e educação moderna hegemônica, somos movidos a problematizar o potencial gnosiológico da imagem, mais especificamente no campo educacional. Assim, o presente artigo traz reflexões que visam contribuir para uma pedagogia do ser imaginante, compreendida enquanto ciência educacional que comporta a dimensão imaginária do *anthropos* em seus fundamentos epistêmicos. Isso torna-se importante porque o potencial antropológico imaginativo influi para uma educação emancipadora, crítica, sensível, profusa de significado - portanto.

A imagem opera no desenvolvimento da imaginação. Nesse sentido, as imagens serão compreendidas como recursos didático-pedagógicos capazes de instigar metodologias de ensino que transcendam o conteudismo, levando em consideração a variedade de linguagens imagéticas que agem na formação imaginária do ser: literária, cinematográfica, poética, musical - todas estas aparecendo enquanto expressões imaginárias.

Na constituição dos argumentos aqui apresentados, adotaremos alguns pressupostos da fenomenologia da imaginação poética de Gaston Bachelard (2009; 2008), articulados com categorias e conceitos, também de inspiração bachelardiana, que refletem sobre o imagético em contextos educacionais (DUBORGEL, 2003; 1992; WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006; GOMES, 2013; RODRIGUES, 2013).

A fenomenologia bachelardiana balizará nossas definições de imaginário, imagens e imaginação, expondo pistas de uma teoria educacional que transcenda os limites impostos pela racionalidade científico-moderna. Tal referencial teórico abarcará o imaginário mediante a compreensão da relação poética do ser com as imagens.

Imaginário, imagens e imaginação na fenomenologia bachelardiana

Nunca teremos visto bem o mundo se não tivermos sonhado aquilo que víamos.

Gaston Bachelard

Antes de apresentarmos as ideias que problematizam a contribuição das imagens no ensino, é importante elucidar como a teoria bachelardiana da imaginação poética² compreende e propõe um diálogo com a imagem, pois são esses pressupostos bachelardianos de leitura e criação poética que poderão inspirar metodologias de ensino capazes de expandir a relação sensível do ser com o imagético.

As imagens são produto do imaginário, podendo este se manifestar de forma coletiva (imaginário sociocultural), pessoal (imaginário individual) ou enquanto síntese psíquico-social. O imagético mobiliza à dimensão imaginativa do ser, a qual pode ser vivida através do devaneio poético (BACHELARD, 2009; 2008). Na acepção bachelardiana o devaneio poético deriva da vivência imaginária do ser com as imagens em um momento de criação poética, estando, assim, ser e imagem imbrincados em uma experiência onírica intersubjetiva movida por ressonâncias e repercussões (BACHELARD, 2008). O ressoar das imagens poéticas só é possível quando há uma intimidade do ser com a imagem, constituindo-se uma relação pautada por ressonâncias e repercussões, cujo conteúdo imagético ressoa no ser, e este repercute suas impressões no devaneio poético:

2 A obra de Gaston Bachelard comporta duas vertentes não necessariamente antagônicas, uma epistemológica e outra poética (ou estética (GOMES, 2016)). Neste artigo traremos apenas alguns conceitos e ideias presentes em livros fundamentados na fenomenologia da imaginação poética.

Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. A repercussão opera uma inversão do ser. Parece que o ser do poeta é o nosso ser. A multiplicidade das ressonâncias sai então da unidade de ser da repercussão. Dito de maneira mais simples, trata-se aqui de uma impressão bastante conhecida de todo leitor apaixonado por poemas: o poema nos toma por inteiro (BACHELARD, 2008, p. 7).

As imagens ressoam no íntimo do sonhador, fomentando repercussões que vivificarão a experiência do devaneio poético. Nessa relação concomitante entre a ressonância e a repercussão, o ser assume a postura de poeta³ acompanhado por imagens criadas poeticamente no devaneio. Com isso, as imagens não são estáticas, elas comunicam criativamente ao ser em um processo imaginativo de produção poética do sentir e do sentido. Esse sentir imaginário é o que atribui sentido a essa experiência onírica, e tal vivência imaginativa é oriunda de imagens criadas poeticamente em devaneio: “Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso” (BACHELARD, 2009, p. 8).

Imaginário, imaginação e imagem são conceitos-chave para compreensão da teoria do imaginário pautada na fenomenologia bachelardiana. O imaginário possui uma multiplicidade de definições, variando de acordo com a Escola do Pensamento e a perspectiva teórico-metodológica adotada (WUNENBURGER, 2007; 2003). Na fenomenologia da imaginação poética bachelardiana o imaginário⁴ pode ser entendido como dimensão antropológica criativa onde são gestadas as imagens que vivificarão o devaneio poético. Esse poético que acompanha o devaneio é a pulsão onírica *criante* do ser.

A imaginação é uma função da mente (PITTA, 2017) que se manifesta enquanto faculdade intrínseca ao *anthropos* com capacidade de criar e reproduzir imagens. Através dela é possível o ser expandir sua percepção sensível do real mediante a interlocução com a linguagem imagética, esteja ela apresentada simbolicamente no plano sociocultural ou imersa na subjetividade do ser. Entendendo que esses planos objetivo e subjetivo atuam de forma articulada e complementar na apreensão e criação das imagens.

Para Bachelard (2009; 2008) é possível desenvolver uma imaginação movida pelo poético, sendo este responsável por impulsionar o onirismo criativo do ser. Mais do que reproduzir, a imaginação bachelardiana fomenta possibilidades discursivas derivadas da relação do ser com a imagem concebida enquanto criação poética: “O mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (BACHELARD, 2009, p. 13). Essa absorção do mundo real pelo imaginativo é possível porque a imaginação poética cria imagens inspiradas pelo potencial onírico inerente ao ser, sendo tal potência imaginária a fomentadora de cenários e alternativas ao real apreendido, posteriormente reformulado pelas imagens devaneadas⁵.

Na fenomenologia bachelardiana a imagem inspira o ser ao criativo (daí seu qualificativo poético). A imagem não é lida pelo prisma da reprodução, mas pela ótica da criação de outras realidades a partir do conteúdo imagético devaneado; ela não atua na contemplação, e sim impulsionando, no movimento ressonante-repercussivo, a criação de outras imagens. Conseqüentemente, na perspectiva aqui adota, a imagem expande-se, nos convidando a leituras polissêmicas que podem envolver o gozo estético, artístico

3 A compreensão aqui adotada é do poeta como aquele que cria imagens, e não necessariamente o escritor de poemas.

4 Na narrativa científica o termo imaginário também pode se referir ao campo de estudo das imagens em suas várias manifestações simbólicas, sejam elas de natureza política, cultural, social, estética, mitológica, educacional, psíquica.

5 Existem trabalhos acadêmicos que dialogam com imagens poéticas, seja no universo literário (BATISTA, 2018; 2017; EUSTÁQUIO, 2015; GOMES, 2000), asilar (BADIALI, 2017), da morte (MEDEIROS, 2015), do ensino-aprendizagem (SALES, 2013; SENNA, 2012), cinematográfico (SOARES, 2011).

e literário⁶. Na fenomenologia bachelardiana a imagem sempre cria novas imagens, e essa criação não necessariamente restringe-se à ocularidade, mas pode fazer uso de todos os sentidos: olfato, tato, paladar, audição. É o cheiro que nos transporta para um cenário, o toque que traz a presença imaginada, a comida com gosto de infância⁷.

Pessanha (1985) coloca como necessária a ruptura com o vício de ocularidade ao ler imagens poéticas. A ocularidade, entendida como mimetização da imagem, restringe-se ao superficial - não cria outras interpretações e ideias a partir da linguagem imagética posta. Dessa forma, o ser reproduz o já trazido pelo poeta. Bachelard (2009) convida-nos ao criativo, sermos poesia.

Porém, Jean-Jacques Wunenburger, outro estudioso bachelardiano, aponta que a leitura imagética pode manifestar-se com toda sua criatividade onírica ou apresentar contornos meramente reprodutivos: “O imaginário pode ser descrito literalmente (temas, intrigas, cenário), mas também suscitar interpretações, pois as imagens e os relatos costumam ser portadores de um sentido secundário indireto” (WUNENBURGER, 2007, p. 12). Assim, a imaginação pode reproduzir o discurso imagético apreendido, sem necessariamente criar poeticamente novas imagens a partir do conteúdo onírico lido. Esta possibilidade difere do onirismo criativo experimentado no devaneio poético.

No primeiro caso o diálogo imagético é feito de forma contemplativa, isto é, a imagem perde a discursividade própria da criação, estando o leitor apenas mimetizando a imagem, descrevendo-a de forma objetiva sem elaborar uma interpretação própria. Sua leitura imagética está condicionada por elementos previamente estabelecidos, por exemplo: contexto sociocultural da imagem, padrões estabelecidos pela linguagem artística, associações históricas. Com essa postura o ser está distante do devaneio poético - entendido enquanto experiência onírica profusa de sentimento e significado.

Certamente esses elementos prévios também estarão influenciando, indiretamente, na leitura poética da imagem, pois a criação onírica vai seguir os códigos socioculturais intrínsecos ao imaginário social, todavia o que difere ambas as possibilidades de leitura imagética (reprodutora e poética) é a preponderância da liberdade criativa do ser no diálogo poético com a imagem. Se na leitura que reproduz a imagem o imaginativo segue contornos previamente estabelecidos, a leitura imagética criativa é vivida no devaneio poético (BACHELARD, 2009). Nessa experiência o imagético suscita a criação de novas imagens, ou seja, a imagem, nesta relação poética, não possui uma forma previamente definida pelo leitor - está sempre passando por reformulações onírico-poéticas em cada devaneio desfrutado:

Ao falar de uma *Poética do devaneio*, embora durante muito tempo eu tenha sido tentado pelo título mais simples “O devaneio poético”, pretendi assinalar a força de coerência que um sonhador recebe quando é realmente fiel aos seus sonhos, e seus sonhos adquirem uma coerência graças aos seus valores poéticos. A poesia constitui ao mesmo tempo o sonhador e o seu mundo. Enquanto o sonho noturno pode desorganizar uma alma, propagar, mesmo durante o dia, as loucuras experimentadas durante a noite, o bom devaneio ajuda verdadeiramente a alma a gozar do seu repouso, a gozar de uma unidade fácil (BACHELARD, 2009, p. 16, grifos do autor).

6 Nas obras bachelardianas dedicadas a fenomenologia da imaginação poética estão presentes imagens eminentemente literárias. Contudo, é possível o diálogo com imagens para se pensar questões antropológicas, históricas, filosóficas. Essa é uma importante problemática que foge do objetivo central desse trabalho. Para estudos bachelardianos que trazem algumas dessas reflexões, consulte Catarina (2016), Gomes; Brito (2016), Gomes (2013).

7 Bachelard (2009) dedica um capítulo de seu livro aos devaneios voltados à infância. Para mais trabalhos que abordam a questão da infância onírica bachelardiana, consultar Batista (2018; 2017), Batista; Gomes (2018) e Sales (2018).

O devaneio poético é uma experiência de entrega do ser ao conteúdo imagético apreendido com todo o seu ineditismo. Assim, a imagem adquire uma característica polissêmica graças aos movimentos ressonantes e de repercussão (BACHELARD, 2008) vividos no devaneio. Isso significa que o ser é seduzido pela poética da imagem (ressonância), criando, dessa forma, uma imagem poética (repercussão). No devaneio poético ser e imagem tornam-se um, recriam-se graças ao universo criativo propiciado por tal experiência onírica.

A imagem poética é invenção do devaneio poético. Devanear poeticamente significa dialogar criativamente com a imagem que inspirou o ser. Com isso, o devaneio poético, conforme colocou Bachelard em citação acima, difere do devaneio noturno. Neste o ser não tem controle sobre as imagens criadas, elas derivam das profundezas do inconsciente sonhadas aleatoriamente - inexistindo uma inspiração poética primeira na criação imagética. No devaneio poético a alma do sonhador está em criação, guiada e atendida pela inspiração poética; no sonho noturno o ser está em total passividade diante das imagens suscitadas inconscientemente. Para Bachelard (2009; 2008) o sonho noturno é campo dos psicólogos e psicanalistas, enquanto o devaneio poético é a experiência dos artistas, poetas, literatos.

Embora a teoria bachelardiana distancie as leituras de imagem reprodutiva e criativa (ou poética), para nós, na formulação de uma educação imaginária, ambas não precisam estar necessariamente em posições antagônicas na experiência imaginativa, podendo ser empregadas na apreensão socio-onírico-cultural da imagem, através da qual o ser expande sua cognição e sensibilidade do real lido imagetivamente. Consequentemente, a fenomenologia bachelardiana pode ajudar na constituição de uma prática pedagógica que educandos e educadores estejam abertos ao imaginativo e às imagens em experiências educativas inspiradas no devaneio poético.

Pressupostos de uma educação imaginária

Mas o que a educação não sabe fazer, a imaginação realiza seja como for.

Gaston Bachelard

Embora Gaston Bachelard não seja classificado como um teórico da educação, sua fenomenologia da imaginação poética pode instigar uma pedagogia⁸ que valorize o imaginativo enquanto força antropológica criadora, resgatando para os espaços formativos o potencial discursivo da imagem. Cientes disso, apresentaremos alguns pressupostos pedagógicos fundamentais de uma prática educativa imaginativa que abarca a dimensão imaginária do ser sem descontextualizá-la da integralidade constitutiva do *anthropos*.

O pensamento é formado por uma racionalidade que agrega razão e imaginação (MORIN, 2015), sendo os conceitos e as imagens elementos cognitivos fundamentais do pensar, cuja razão expressa-se conceitualmente e a imaginação, conforme colocado anteriormente, via imagens. Assim, conceitos e imagens são manifestações heterogêneas do pensar que estão dissolvidas na linguagem. Se na imagem encontramos pluralidade, a principal característica do conceito é sua univocidade: “Isso porque a própria natureza das imagens não é a mesma que a natureza dos conceitos. O conceito é feito para carregar só uma informação que é a sua própria, que é a sua identidade conceitual, a razão de ser da verdade lógica...” (WUNENBURGER, 2013, p. 316).

⁸ As ideias que articulam a fenomenologia poética bachelardiana com o universo educacional também podem ser vistas em Gomes (2016), Herrera (2016), Duborgel (2003), Barbosa e Bulcão (2004).

Diante da constituição conceitual-imaginária do pensamento humano, torna-se necessário propor uma pedagogia que não contemple apenas a linguagem conceitual em sua estrutura epistêmica, mas dialogue com uma teoria do imaginário que instigue reflexões próximas ao simbolismo das imagens. Tratando, assim, a cognição humana em sua completude.

Há estudos focados no diálogo teórico-empírico das imagens poéticas no ensino (SALLES, 2013; SENNA, 2012), todavia sabendo da diversidade dos espaços e experiências educativas passíveis de comportar a linguagem imagética evitamos determinar um percurso metodológico a ser escolhido na adoção das imagens poéticas no ensino. Contudo, o que deve ser levado em consideração no diálogo com as imagens nesta abordagem poética é a livre expressão do pensamento na leitura e interpretação do conteúdo imagético, seja ele literário, artístico, fílmico.

A filosofia poética bachelardiana argumenta que um método bem delineado para a leitura das imagens poderia inibir a espontaneidade, liberdade e singularidade da experiência imaginativa, levando em consideração que isso seria um risco para o potencial criador das imagens: “Não é a partir de um *saber* que se pode verdadeiramente sonhar, sonhar um devaneio sem censura” (BACHELARD, 2009, p. 35, grifo do autor).

Para Bachelard não é possível ensinar ao outro a experiência do devaneio, porque ele só é vivido através de uma entrega espontânea e significativa do ser às imagens. Dessa forma, o fenômeno das imagens no contexto do ensino apresenta um caráter paradoxal, porque se existe a necessidade de uma teoria pedagógica capaz de englobar as imagens, uma das principais características da teoria do imaginário poético bachelardiano é a negação do didatismo na leitura e criação imagética: o ser deve fomentar seu próprio onirismo quando se põe a ler imagens.

Por se tratar de uma experiência pessoal e intransferível, o educador não deve assumir a postura de guia pragmático da leitura imagética. A educação imaginária aqui proposta compreende o educador como um mediador que orienta uma leitura espontânea das imagens poéticas, evitando o didatismo que coíbe o potencial criador e sugere uma interpretação redundante do conteúdo imagético. Tal espontaneidade não implica na negligência da intencionalidade político-pedagógica do educador, ao contrário, essa espontaneidade deve ser incorporada como condição *sine qua non* desta vivência imaginária promotora do livre pensamento.

Essa educação imaginativa torna-se desafiante diante de um contexto socioescolar iconoclasta (DUBORGEL, 2003; 1992) extremamente pujante, uma vez que estamos rodeados por imagens (no celular, nas mídias sociais), todavia esses referenciais imagéticos, em sua maioria, não nos pertencem, pois apresentam-se com uma linguagem rápida e reprodutora responsável por subjugar o imaginário social à cultura da reprodução irrefletida.

A formação de consumidores politicamente dóceis e economicamente ativos⁹ pode ser uma das consequências dessa iconoclastia socioescolar, levando em consideração que as imagens instigam apenas ações consumistas desprovidas de reflexão. Esse conteúdo imagético brotou, por exemplo, de uma vitrine ou anúncio da internet - e não de uma leitura imagética onde exercemos nossa liberdade criativa.

Como a instituição escolar está imersa na realidade social, ela também contribui com essa cultura iconoclasta. Sobre a iconoclastia escolar, Duborgel escreve:

9 Expressão inspirada em Foucault (2013) para pensar o controle exercido por essa iconoclastia.

Tudo se passa como se, ao transcrever os mais diversos dispositivos pedagógicos, estivessem a trabalhar os códigos convergentes e operadores de uma exclusão-disciplinarização da imaginação. Este iconoclasmo pedagógico que age mesmo nos actuais e síncronos campos escolares é indissociável do iconoclasmo cultural geral que atravessa a nossa história e participa genealogicamente no nosso presente (2003, p. 209).

Duborgel aponta que a imaginação está presente no cotidiano escolar, porém essa presença é disciplinarizada. A iconoclastia atua na disciplinarização da imaginação quando o imaginativo é secundarizado no processo formativo, sendo tratado como faculdade que serve apenas para reprodução de determinados parâmetros sociais enraizados no imaginário sociocultural. Dessa forma, as imagens não mobilizam leituras criativas e autônomas, seu potencial discursivo é suprimido por um método que minimiza o potencial comunicativo da imagem. Neste modelo escolar, educandos e educadores disseminam uma prática que está à serviço da reprodução conceitual, pouco são convidados a imaginar.

Na educação infantil podemos encontrar elementos de uma educação imaginária, embora com efeitos minimizados por uma prática pedagógica positivada¹⁰ (DUBORGEL, 1992), cujo preceito filosófico-educacional trabalha a ludicidade infantil de modo a disciplinarizar a imaginação - pois o lúdico não atua para livre fruição do imaginativo. As imagens são guiadas por uma intencionalidade educativa pragmática, conceitual.

Duborgel (1992) nos traz o exemplo do conto para elucidar tal disciplinarização imaginária entre as crianças: ao invés de servirem como linguagem onírica, as imagens presentes no conto ficam à mercê dos ensinamentos morais aprendidos ao final da narrativa literária. O diálogo poético com as imagens torna-se secundário, mais importante é repassar aos infantes os valores morais e éticos compartilhados pelos personagens:

O conto é interessante na medida do seu poder, calculado, em ajudar as crianças a «resolver os problemas psicológicos do crescimento e a integrar a sua personalidade». Quando, segundo os critérios desta perspectiva de assistência e de «higiene psicológica», este ou aquele conto parece não «ajudar em nada a criança», é posto de parte e quando condenado – mesmo que, por outro lado, seja extremamente rico do ponto de vista da literatura e da imaginação simbólica (DUBORGEL, 1992, p. 64).

Neste caso, a vivência imaginária desfrutada no conto pauta-se pelo “escrever-descrever”, distinto do “escrever-imaginar” (DUBORGEL, 2003). A crítica ao modelo pedagógico positivado está calcada na dominação do conceito pela imagem, que neste caso o conceitual está representado pela busca da moralidade ao final da narrativa. Devido a supervalorização deste ensinamento moral, a leitura das imagens torna-se secundária, o processo criativo e o gozo estético são negligenciados.

No contexto da citação acima, Duborgel refere-se às crianças, uma vez que seu campo de pesquisa estava centrado na educação infantil, mas é possível expandir tal problematização para além da infância, compreendendo que o imagético perpassa todos os níveis e experiências formativas. Respeitando as devidas especificidades, é possível pensar uma educação imaginativa para os diversos espaços educacionais, porque a linguagem imagética possui uma natureza transversal irrestrita.

Para ilustrarmos a transversalidade da imagem, podemos trazer outro exemplo - agora satisfatório - de metodologia educacional informal que adota o imagético na mobilização estética, cognitiva e política do ser, estamos nos referindo à mística. No universo dos movimentos sociais, a mística é compreendida

10 O que Duborgel entende como prática pedagógica positivada trata-se de uma perspectiva educacional que subalterniza as imagens na realização de um ensino que disciplinariza a imaginação.

como o espírito que conduz o coletivo popular, mas também é uma linguagem nascida no interior dos movimentos sociais populares: “... a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos” (BOGO, 2012, p. 475). A linguagem da mística traz elementos imagéticos nas canções, objetos e expressões artísticas imersas em uma sentimentalidade amalgamada com força, esperança e desejo de superação do cenário opressor. Nesse sentido, a imagem comunica e fomenta significados polissêmicos, pois cada ser traz em si um entendimento da realidade que se manifesta contextualmente pelas imagens cantadas e encenadas em poesia.

Entretanto, propor uma educação imaginária difere da exclusão dos conceitos no discurso pedagógico. Ao contrário, defendemos a articulação imagético-conceitual no trato da inteligência geral (MORIN, 2012) do *anthropos*. Isto é, inteligência guiada por uma racionalidade concomitantemente racional e imaginária. Significando, para isso, pensar outro modelo de ciência¹¹ e educação que articule atributos imagéticos e conceituais em uma formação humana integral.

Para que haja essa articulação profícua entre imagem e conceito o pedagogo didatizante deve dividir espaço com o educador-poeta (DUBORGEL, 1992), pois com esta dupla personalidade o educador será capaz de fomentar a fruição do simbolismo das imagens em momentos de criação, articulados com o didatismo conceitual comum ao cotidiano pedagógico. Só dessa forma é que as imagens assumirão uma posição gnosiológica nas teorias educacionais, figurando enquanto aliadas de processos formativos que trabalhem a integralidade antropológica. Levando em consideração que uma educação voltada para o desenvolvimento da inteligência geral não se manifesta apenas de forma imagética ou meramente conceitual, ambas as linguagens precisam estar metodologicamente equilibradas na prática científico-educacional concomitantemente racional e imaginária.

Considerações finais

O discurso imagético serve de alternativa diante de um paradigma educacional técnico e vazio de significado, compreendendo a imagem como recurso poético, de criação. Nesse sentido, mais do que contextualizar ou ilustrar, a imagem atua na formação imaginativa do ser, pois essa relação ser-imagem possibilita a expansão do pensamento graças ao potencial poético do imagético desfrutado no devaneio (BACHELARD, 2009; 2008).

A fenomenologia de Gaston Bachelard pode fundamentar uma pedagogia promotora do onirismo poético, o qual torna-se elemento da condição formadora do ser. Assim, mais do que treinar os educandos para a reprodução de valores e conteúdos, a Escola passa a preocupar-se com uma filosofia educacional que também contemple a dimensão imaginativa do ser em sua proposta político-pedagógica, desenvolvendo um ensino familiarizado com o simbolismo da imagem. Significando, outrossim, o ensinar com o pluralismo semântico do imagético apreendido poeticamente. Com isso é possível proporcionar aos educandos e educadores outra percepção estético-política de si e da realidade vivida.

Referências

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

11 Sobre a relação da ciência com o imaginário poético, consulte Wunenburger (2003b), Gomes (2016; 2010), Batista (2017b).

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BADIALI, M. F. **Por uma poética na velhice asilar**: arquitetando casas oníricas. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BATISTA, O. A. **Sonhos entre as páginas do Meu Pé de Laranja Lima**: imaginação e devaneio poético voltado à infância. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.
- BATISTA, O. A. **Imaginação, infância e educação**: diálogos entre Menino de Engenho e O Ateneu. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- BATISTA, O. A. “Ciência e imaginário poético: reflexões para uma interface da razão com a imaginação”. In: **Contemporâneos**: Revista de Artes e Humanidades. São Paulo, n. 16, p. 1-19, mai./out. 2017b.
- BATISTA, O. A.; GOMES, A. L. F. “Infância à sombra de um pé de laranja-lima”. **Inter-Legere** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal, nº 22, jan./jun. 2018.
- BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOGO, A. “Mística”. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CATARINA, S. (Org.). **Gaston Bachelard**: mestre na arte de criar, pensar, viver. Salvador: EDUFBA, 2016.
- DUBORGEL, B. “Imaginário e Pedagogia”. In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. (Coord.). **Variações sobre o imaginário**. Domínios, teorizações e práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- DUBORGEL, B. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- EUSTÁQUIO, D. Lago Alves Batista de Oliveira. **Palmyra Wanderley, a Cigarra dos Trópicos**: imaginários culturais e mapa onírico em “Roseira Brava” (1965). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOMES, A. L. F. BRITO, S. B. (Orgs.). **Festins de seda**. Festival Mythos-Logos e outras inventices bachelardianas. Natal: EDUFURN, 2016.
- GOMES, A. L. F. “A educação do homem das 24 horas”. In: GOMES, A. L. F.; BRITO, S. B. (Orgs.). **Festins de seda**. Festival Mythos-Logos e outras inventices bachelardianas. Natal: EDUFURN, 2016.
- GOMES, A. L. F. (Org.). **A flor e a letra**: poéticas e lições de imagens. Natal: EDUFURN, 2013.
- GOMES, A. L. F. “Educação por imagens.” In: GOMES, A. L. F. (Org.). **A flor e a letra**: poéticas e lições de imagens. Natal: EDUFURN, 2013.
- GOMES, A. L. F. “Gaston Bachelard: ciência e poesia no embate homem-mundo.” In: CATARINA, S. (Org.). **Para ler Gaston Bachelard**: ciência e arte. Salvador: EDUFBA, 2010.
- GOMES, A. L. F. **Auta de Souza**: representações culturais e imaginação poética. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- HERRERA, A. T. “A pedagogia poética de Bachelard.” In: CATARINA, S. (Org.). **Gaston Bachelard**: mestre na arte de criar, pensar, viver. Salvador: EDUFBA, 2016.
- MEDEIROS, G. C. de. **Imaginários da morte**: poética das imagens em cemitérios brasileiros. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- MORIN, E. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PESSANHA, J. A. M. “Bachelard: as asas da imaginação.” In: BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.
- PITTA, D. P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.
- RODRIGUES, V. H. G. “A experiência aprendiz das imagens”. In: GOMES, A. L. F. (Org.). **A flor e a letra: poéticas e lições de imagens**. Natal: EDUFURN, 2013.
- SALES, R. V. “A infância onírica bachelardiana”. In: **Inter-Legere** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal, nº 22, jan./jun. 2018.
- SALES, R. V. **Canções no ensino de sociologia: reflexões e aplicação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- SENNA, A. J. R. C. B. de. **O cinema como recurso pedagógico: pensando o ensino de sociologia a partir de imagens**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- SOARES, E. **Migulins no sertão da cabaça azul: incandescência, infância e devaneios poéticos em Mutum**. (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- WUNENBURGER, J.-J.; ARAÚJO, J. A. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.
- WUNENBURGER, J.-J. “As formas de expressão do imaginário e as estruturas paradoxais da linguagem simbólica das imagens”. **Educere et Educare: Revista de Educação**. Paraná, v. 8, n. 16, p. 311-319, jul./dez. 2013.
- WUNENBURGER, J.-J. **O imaginário**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- WUNENBURGER, J.-J. “Introdução ao imaginário”. In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. (Coord.). **Variações sobre o imaginário**. Domínios, teorizações e práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- WUNENBURGER, J.-J. “Imaginário e Ciências”. In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. (Coord.). **Variações sobre o imaginário**. Domínios, teorizações e práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.