



O SENSÍVEL SOB O ADMIRAR FILOSÓFICO

Sandra Regina Simonis Richter

RESUMO – *O sensível sob o admirar filosófico.* Para problematizar concepções polarizadas na redução do sensível ou na exacerbação do racional que orientam ações educativas em artes plásticas, este ensaio propõe uma experiência de pensamento que faça emergir as contradições e ambigüidades da tensão filosófica, em torno das noções de imagem pictórica e imaginação poética a partir do antigo legado cultural de interdição ao olhar que se distrai com a variedade do mundo. Entre a sacralização ou a condenação filosófica que permanece e o que a dimensão ficcional da arte projeta à educação, podemos afirmar a imaginação poética como dinâmica de um pensamento proteiforme, que encontra sua força quando faz o corpo transfigurar a realidade para plasmar ações na convivência mundana.

Palavras-chave: Platão, imaginação poética, pintura.

ABSTRACT – *The sensitive under a philosophical gaze.* In order to problematize polarized conceptions in the reduction of the sensitive or the exacerbation of the rational, which are guiding principles of educative actions in visual arts, this essay proposes an experiment of thought that can bring up the contradictions and ambiguities of the philosophical tensions around the notions of pictorial image and poetic imagination, based on the old cultural heritage of interdicting the gaze that is distracted by the diversity of the world. Between the sacralization or philosophical condemnation that remain and what the fictional dimension of art projects on education, we can affirm poetic imagination as a dynamics of a proteiform thought, which finds its power when it makes the body transfigure reality to mould actions in mundane life.

Keywords: Plato, poetic imagination, painting.

*Vocês que olham tudo
com os olhos sempre abertos,
sua lucidez nunca
se banha em lágrimas?*
Michel Serres

Quando, na escola, a proposta é desenhar, pintar, modelar ou construir objetos, a tendência pedagógica é colocar a imagem em oposição à palavra, a frivolidade do agradável à seriedade do útil, a ficção à realidade. A constatação permite interrogar a redutora polarização que orienta processos de aprendizagem das diferentes linguagens plásticas. Não para detectar a exacerbação do sensível ou a insensibilidade do racional, mas para afirmar que ambos os modos de promover o encontro entre educação e arte negligenciam a especificidade da dimensão poética da arte: aquela capaz de realizar no corpo a cópula¹ entre o sensual e o mental, através dos fazeres transformadores no encontro com a plasticidade do mundo. O que os extremos esquecem é a admiração do corpo fascinado pelo poder poético de as linguagens nos aderir ao mundo e, dessa experiência de comunhão, extrair modos de agir para aprender a decifrá-lo e interpretá-lo.

Entre a soberania do racional ou a soberania do sensível, o que emerge é a cisão entre real e ficcional, que sustenta pressupostos educacionais sedimentados em uma tradição filosófica de desconfiança a toda experiência imagética e lúdica de produção de sentido capaz de metamorfosear aparências e “deformar o real”, ou seja, a tudo que excede a ordem e a clareza da palavra que explica e descreve o mundo. Desconfiança que tem como *locus* privilegiado a imaginação poética e a diversidade de modos de ser da imagem através das artes plásticas.

A imaginação e os perigos da plasticidade do pensamento sempre desconcertaram o lógico em sua rebeldia às limitações, em seu poder de confundir distinções e romper as fronteiras da regularidade do idêntico. Essa ameaça que encontra na educação o lugar privilegiado do controle aos perigos da imagem e suas ambigüidades: da *supervisão* a tudo que excede, fascina, encanta, enfeitiça o olhar atento. Controle que vai se exercer na violenta educação do olhar encantado, que se distrai com a variedade de mundos que há em cada detalhe capturado pelo imprevisto oculto nas coisas.

Para destacar o poder produtivo da invisibilidade das ações educativas não intencionais – aquelas que naturalizam a ausência de encanto como modo de aprender a “realidade” –, este ensaio persegue uma experiência de pensamento que permita destacar a dimensão formativa da arte, em sua tarefa inadiável de favorecer aprendizagens que recuperem para o pensamento a força operante do corpo em seu poder produtivo de linguagens, ou seja, em seu poder de agir e transfigurar a existência no ato mesmo de plasmar em gestos valorações do vivido que produzem efeitos na convivência.

O desafio é colocar em questão a longa – e distante – instalação de algumas de nossas mais acalentadas premissas educacionais em arte, porque as mais cuidadosamente preservadas, aquelas que aderem a imagem ao real e o real à verdade da palavra que o contempla e nomeia. Premissas que nos vêm de uma visão de mundo que temos aceito, sem muito interrogar pois enraizada em nosso olhar, isto é, entre nós e o mundo.

Assim, para abarcar a relevância e atualidade de problematizar concepções de imagem e imaginação que orientam ações educativas em artes plásticas, opto por fazer emergir as contradições e ambigüidades mesmas do tema, a partir do contraste entre o legado cultural, que remonta aos gregos antigos, da interdição à imaginação poética, como produção de efeitos no real e sua recuperação para a linguagem operante, promovida pela interlocução entre Bachelard, Merleau-Ponty e Ricoeur. Talvez, o contraste entre o que permanece e a ruptura promovida pelas fenomenologias da imagem poética, do corpo e da ação, possa fazer emergir as contradições das opções educativas em relação às artes plásticas.

Apenas de outro lugar, onde a questão da imagem plástica e da imaginação poética apareça como problema, é possível constatar a ausência da discussão sobre modos de conceber seu tratamento pela educação. É saindo do âmbito da arte, da educação, onde, nas palavras de Chateau (1999, p. 217), “o uso corrente das palavras tira sua eficácia do esquecimento de suas metamorfoses”, é possível escutar o silêncio. A complexidade do tema reclama destacar a importância da interrogação filosófica, entendendo a filosofia como experiência que atualiza pensamentos ao problematizar aquilo que se encontra sedimentado historicamente.

A intriga filosófica entre imagem e palavra

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

Apesar de a desconfiança sobre a plasticidade das aparências inscrever-se em uma cultura desaparecida, um sentimento de familiaridade nos liga ao nos falarem de evidências que recebemos, não sabemos mais de onde. Porque pensamos e agimos a partir de padrões culturais historicamente sedimentados, nossos hábitos de agir e pensar não são apenas algo que temos, mas algo que nos têm. No que diz respeito aos nossos hábitos de pensar a imagem, já disse Rancière

(2004), somos possuídos por Platão: ele está incrustado em nós. Mesmo se hoje não entendemos mais o simulacro como oposto à realidade da Idéia, a imagem incita sempre uma prova de realidade. O fantasma platônico da imagem como ilusão, disfarce, sombra, cópia da cópia, cosmética do real, obsessiva, assombra e habita nosso modo de interrogar a relação entre real e ficcional.

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

A constituição histórica do verbo ver com o ato de conhecer é inseparável da antiga problematização da imagem e da palavra, para ordenar, persuadir e governar a realidade, assim como o paradoxal prestígio – tão sagrado como erótico – de seus poderes. Problematização que, por cindir o sensível do inteligível, vai engendrar no pensamento ocidental uma profusão de significados em torno dos termos ficção e realidade, aparência e essência, tão urgentes e insolúveis hoje como o eram há mais de dois mil anos. Problemas que persistiram na modernidade e que são os mesmos que ainda nos interessam por colocarem em evidência valores que orientam a existência comunitária. Obviamente os tempos e os espaços mudaram; permanece, porém, a discussão em torno da mesma preocupação de fundo: a opção educacional diante da complexa relação entre o sensível e o inteligível nos processos de formação e inserção no mundo. E tais processos, nos lembra Larrosa (1996, p.16), não dizem respeito ao que seja conhecimento mas *como nós* o definimos.

O legado da subordinação da imagem à aparência e às imperfeições da realidade, vinculando-a definitivamente aos termos de irrealidade, reflexo, ilusão, ficção, delírio, fantasia, alucinação, disfarce, remete a imaginação ao âmbito informe do psicológico e lhe retira todo valor produtivo de incremento e transformação da realidade. A desqualificação da poesia e da pintura, através da desqualificação dos poderes cognoscitivos do ato de produzir imagens, ainda encontra solo fértil para sustentar interrogações nas concepções de artes plásticas, ao demarcarem certo conceito de imaginação proficuamente reproduzido e muito pouco problematizado nas ações educativas.

Voltar-se para o estado arcaico do problema da imagem e da imaginação é destacar justamente a continuidade descosida das interrogações em torno da

intriga filosófica entre o sensível e o inteligível, para reter o perigo – a fascinação – que permitiu e efetivou no pensamento ocidental a exclusão do campo do conhecimento, e conseqüentemente do campo pedagógico, o domínio do diverso e da aparência, do corpo e das paixões, privilegiando uma realidade insípida e incolor através da correção do olhar que se *distrain* estranhando o mundo. Trata-se de interrogar como o discurso metafísico foi ensinando à arte – e à pedagogia – a ausência do encanto pelas novidades do mundo, como signo indubitável da educação do olhar atento.

Da intriga filosófica entre imagem e palavra emerge a centralidade do papel assumido pela arte, nas distinções entre aparência e realidade, ficção e verdade. A dificuldade imediata a enfrentar, adverte Dobránszky (1992, p. 25), está nas relações entre arte e realidade – *semelhança* – e entre arte e criação – *diferença* – relações não passíveis de uma solução tranquilizadora. Porém, podemos pensar as implicações da subordinação das realizações artísticas à aparência (semelhança) e à idéia (palavra que a revela), que reverberam nas concepções escolares sobre aprendizagem em artes plásticas, a partir da tensão provocada pela interdição cultural à pintura e à poesia, como modos de decifrar e compreender a existência.

Das sombras do olhar

A visualidade assume dimensão privilegiada para o entendimento desde os primórdios da cultura ocidental quando o ideal do conhecimento passa a ser a adequação do intelecto às coisas e a visão o melhor modo para realizar tal operação. O olhar, ao ser arrancado de seu estatuto “natural”, passa a ser orientado por uma educação que exige a elevação dos olhos como modo de aprender a distanciar-se do imediato mundano. O mundo sensível ou das sombras, tempo das passagens tonalizadoras e lugar do múltiplo e do engano, é o mundo onde impera a visão da mutabilidade e das metamorfoses que obscurecem o conhecimento pois não permite a clara distinção entre aparência e realidade. Essa orientação do olhar vai marcar as linhas de força que tencionam todo o percurso dos termos imagem e imaginação. É por essa lógica purificadora ou iluminadora do olhar dirigido para “o alto” que a imaginação se torna vestígio ou sombra da clara percepção das coisas do mundo.

A sombra é incerta e ambígua. Gestação do visível em seu poder de ser a primeira aparição do mundo ou seu último vestígio. Tudo começa com a sombra ou tudo termina com ela, primeira ou última marca de um mundo que, nela, nasce ou morre ao olhar. Outras marcas seguirão, se distinguirão, se mesclarão, se multiplicarão, desaparecerão: as cores. Para Goethe (1993), a cor é meio luz, meio sombra. Se o visível nasce no intervalo e no encontro da luz e da sombra, no olhar a cor é sempre mistura: olho e matéria do mundo. Não podemos ver a pura luz e a pura transparência, assim como a pura escuridão. O visível só se faz

aparecer no contraste do claro e do escuro. A sombra não está em lugar algum e enquanto vestígio de algo emerge como a não-aparência do que é. Não adquire nem transmite nenhum saber, porém permite a impressão do saber. Impressiona e imprime: como a pintura faz apenas o efeito de algo mas não é. O colorido ou a pintura não faz conhecer as coisas, mas as *expõe* ao mostrar as condições de sua visibilidade. Sua opacidade confunde o aparecer das idéias e inquieta o olhar.

Existe um mundo sempre já marcado, enquanto portador de marcas, isto é, portador de cores. Por isso, traçar uma linha em torno de uma sombra *transforma a sombra*: ela torna-se uma mancha colorida na parede e passa a ter vida própria. Transformada em mancha, a sombra deixa definitivamente de ser sombra e torna-se outra coisa ao transformar-se em aparência capaz de adquirir mobilidade: a redução definitiva a um corpo tornado imagem pela projeção. Essa mobilidade procede de um fenômeno próprio da cor, e que a especifica: as diferentes cores emergem da *mistura*. Não por acaso é mantida distante do conhecimento.

Platão designa, por diversas vezes, como *skiagraphia* a arte do *trompe-l'oeil*, ou seja, da aparência enganadora do colorido capaz de dar a ilusão de profundidade pelo contraste entre sombra e luz. A sombra (*skiá*) não designa, aqui, a sombra que acompanha exteriormente as coisas, mas a passagem gradual sobre elas da luz à sombra ou das trevas à luminosidade: o modelado que nada mais é que a passagem explícita do movimento de uma aparência à outra (*A República*, 518a). Movimento que mostra a pluralidade dos modos de ver e conceber as coisas: a sutil tonalização que faz da diversidade dos modos de aparecer o engendramento da multiplicidade nos modos de ver. Tal pluralidade exige a educação de um olhar que saiba distinguir, “de raciocínio em raciocínio” (*A República*, 516b), a sombra da realidade. Que saiba, enfim, corrigir a inquietante plasticidade – a instabilidade mesma – provocada pelo movimento das sombras.

Esse olhar, enquanto operação intelectual capaz de separar a sombra produzida pela tonalização da luz sobre as coisas, suas aparições, põe o mundo como representação ou conceito: aquele que contempla o que vê, ao mesmo tempo contempla e analisa. Segundo Bornheim (1988, p. 89), o verbo *theoréin* deriva de um nome: *theoros*, ser espectador e, assim, a teoria nada mais é que “um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor”. Nessa educação do olhar atento, a partir dela, de Homero a Platão, é constituída uma decisiva história do ato de ver vinculado ao ato de conhecer.

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

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

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

Diante do fascínio posto pelo enigma da impossibilidade de dissociar visível e invisível, logo no início, a radical alteridade da pintura será raptada para o campo da filosofia, tornando-a refém de conceitos que não lhe dizia necessariamente respeito. Em si mesmo, nas palavras de Lichtenstein (1994, p. 221), o colorido é apenas efeito de um artifício: “de longe, a imagem, efeito de realidade; de perto, a pintura, o efetivamente real”. Se de longe o colorido transforma-se em imagem pictórica capaz de enganar o olhar, de perto coloca efetivamente o único real que tem a nos oferecer: sua presença matérica.

A pintura joga com o *pseudós*, usa de artifícios para com a temporalidade, brinca com o olhar do espectador, não respeita as oposições constitutivas do discurso filosófico. Porque as produções pictóricas não são espelhos idealizados, representação de uma ausência, mas “a exibição real de uma presença simulada” (idem, p.180), a pintura torna-se perpétuo desafio à pretensão de submetê-la ao domínio da adequação entre palavra e mundo. A cor sendo o sensível da pintura, esse componente irredutível do acontecimento pictórico escapa à hegemonia do discurso racional, pela expressividade de um visível silencioso que constitui a imagem e, enquanto tal, a torna irredutível à palavra que pretende explicá-la ou descrevê-la.

O exasperante no silêncio da pintura, essa mudez persuasiva, capaz de *atingir* a alma ao mostrar uma aparência colorida suscetível de tocar os sentidos e de emocionar o coração, é ser capaz de dar vida ao que não tem através das seduções brilhantes do visível. Essa imagem, cuja aparência é ilusória e cuja

única ilusão é real, escapando a todos os procedimentos de uma lógica regida pelo princípio metafísico da identidade só pode mesmo ser um ornamento sedutor, uma “*kosmètikè* malfazeja e enganadora que produz a ilusão pelo disfarce de suas cores” (idem, p.48). Considerada em si mesma, a cor é mesmo ornamento que não se assemelha a nada. Platão terá que usar de toda sua imaginação para enfrentar a imensa dificuldade de aplicar-lhe os critérios lógicos da semelhança e da verdade.

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

O que Lebrun nos lembra é que a metáfora visual no platonismo ou na razão clássica não implica o mesmo modo de pensar, já que o saber platônico não possui objetos, é antes em Descartes que encontramos a oposição entre aquele que sabe e aquele que não tem senão conhecimentos incertos ou somente prováveis em relação a um objeto. Em Platão, se aquele que sabe “é o contrário do distraído, do irrefletido, não é porque detém um saber que o outro não possui, mas porque tem uma vista mais ampla das relações entre as noções e baseia seus argumentos em princípios mais longínquos” (Lebrun, 1988, p. 25-26). Não basta, então, apenas “abrir os olhos” e observar bem para evitar os conhecimentos sensíveis obtidos pela visão ou pela audição como na linguagem cartesiana, mas sobretudo a aprender a eliminar toda confusão, ou mistura, entre aparência e realidade.

Os problemas todos advêm sempre da mistura. O horror à mistura reflete a obsessão de separar. O conhecimento passa a depender do esforço desempenhado na educação do olhar atento, isto é, desse olhar interior que depende da educação de uma percepção purificada – descarnada – para pôr-se à disposição das operações intelectuais. O olho é despreendido do corpo e do mundo para abrir-se à iluminação ofuscante do verdadeiro, sempre obediente ao pensamento. O perigo está no olhar distraído que deve ser educado para saber o que tem de permanecer separado.

Em Platão, o vínculo entre a educação e a política é indissolúvel. Portanto, sua luta contra os poetas e pintores é político-pedagógica, pois seu objetivo primeiro é afastar toda pedagogia (e, portanto, toda política) que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo. Por

considerar ato irresponsável que ofendia seus critérios de veracidade intelectual, Platão vai relacionar a sofística, a poesia e a pintura, ao campo do falso, da simulação como perversão da verdade, identificando a persuasão a um conjunto de técnicas de convencimento totalmente descomprometido da responsabilidade cívica e da transmissão de uma *práxis*, essencial para a educação. O discurso insensível sobre o sensível vinculado à valores estéticos e valores morais consolidada na cultura ocidental, conforme Lichtenstein (1994, p. 50), uma tradição iconoclasta que faz dessa vinculação a referência constante para um puritanismo moral e estético contra as seduções do visível: “só o que é insípido, inodoro e incolor pode ser chamado de verdadeiro, belo e bom”.

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

O constrangimento entre contemplar e agir instala-se: de um lado a quietude do repouso que conduz à concentração – o olhar atento – e de outro a *inquietação* do corpo que dispersa o olhar. De um lado, o pensamento racional e universal em sua clareza e poder de distinção das sombras, essência da natureza humana; de outro o resíduo singular e subjetivo das ambigüidades expressivas do claro escuro do movimento das sombras, jogo inconseqüente que faz da poesia e da pintura adorno do pensamento. O olhar “divertido”, porque “superficial”, padece dos encantamentos mundanos exigindo constante correção para *ater-se* ao “real” e *desviar-se* do “imaginativo”: um olhar educado para ver melhor porque *sabe ver* a distinção entre *atenção* e *distração*. O olhar atento à realidade passa a ser o esforço dessa educação.

O pensamento claro e distinto gostaria de uma atenção fixa sobre um único objeto. Porém, nos adverte Minkowski (1999), ela não o faz jamais pois significaria sua morte, sua paralisação. Sem movimento e transformação não podemos pensar. Basta imobilizar algo para o fazer desaparecer: uma cor que se fixa intensamente torna-se invisível, um tom que se escuta sem distração se perde gradualmente, assim como olhar atentamente algo reduz-se à nulidade de uma sensação pura. Quando uma idéia torna-se fixa ou obsessivamente retomada, o espírito está doente. Para Minkowski (1999, p. 95), o pensamento avança e torna-se produtivo quando se banha nas fontes vivas que o circundam: “ele deve, para subsistir e viver, comportar, de modo contínuo, de muito delicados movimentos oscilatórios de distração”. O autor fala em movimentos “muito delicados”, para destacar que se trata de movimentos aderidos à natureza da atenção mesma,

portanto, fora do registro empírico: “a atenção, para permanecer viva, deve comportar necessariamente uma atividade análoga a ela, mas não-atenta” (idem). Nesse sentido, é atenção em movimento oscilatório de distração, atenta em seu percurso indefinido em todos os sentidos, desperta a todos os diversos aspectos e relações que possa integrar ao fluxo do viver. Um “deter-se em” que não seria aquele diante de um obstáculo intransponível, mas justamente aquele “deter-se em algo” que, sobreposto à percepção ou ao pensamento, permite realizar uma valoração particular e completamente diferente, colocando em movimento e integrando outros aspectos do mundo: suas inesperadas novidades. É como se um certo coeficiente de desatenção à vida, no próprio âmag da percepção atenta, fosse vital para a dinâmica da vida mesma.

Essa atenção distraída é adesão ou abertura ao mundo, quando capaz de deter a visão até à imensidão da vida que há fora dela. Podemos, aqui, compartilhar com Ehrenzweig (1977) a constatação de que a arte promove uma escuta do mundo radicalmente “polifônica”, em seu poder de engendrar direções ilimitadas, simultaneamente superpostas, e não apenas em uma única linha de pensamento. O pensamento imagético exige uma “atenção difusa e espalhada”, contradizendo hábitos lógicos de pensar, para ampliar a “visão” em sua abertura ao imprevisível e ao estranhamento, despertando a atenção para o oculto que há nas coisas e em nós.

Aqui, podemos acolher Bachelard (1970, p. 8-10) em sua proposta de inverter a pureza-clareza do bem ver pela mistura-obscuridade do bem sonhar transferindo os valores estéticos do claro-escuro dos pintores para o domínio dos valores estéticos daquele que alternadamente pensa e sonha. A questão em Bachelard (1970, p. 10) é como descrever, não podendo pintar, esse claro-escuro do pensamento. Para o filósofo, eis o privilégio dos pintores diante de um problema que o atormentou durante os vinte anos que interrogou e escreveu sobre imaginação poética: o claro-escuro do pensar é o devaneio. A criação operada nesse devaneio e por ele, e que dá a falar, ou a escrever, ou a desenhar, pintar, dançar, não é alguma percepção ou alguma expressão anterior devolvida através de palavras: é a palavra mesma que o devaneio ajuda a nascer, na qual ele se faz matriz. O devaneio salienta uma realidade linguageira onde o devaneio não explica ou não dá conta de nenhum dado prévio, pelo contrário acrescenta realidade já que, pela palavra, pela pintura, pela dança, algo vai ao real e o atualiza. No devaneio, a matéria não é objeto de uma percepção objetiva, mas é “acolhida” e apreendida através da *memória corporal*. O lugar do devaneio bachelardiano não é somente o corpo, mas o corpo como linguagem.

A experiência poética advinda de um devaneio promove a abertura à polifonia da vida e mantém o pensamento desperto: “vê-se claro em si-mesmo e no entanto sonha-se” (idem). O pensamento resiste à imobilidade que o paralisaria diante da sincronia da vida que palpita em torno. O momento disjuntivo da atenção salvaguarda essa vitalidade. Talvez, aqui, a força da poesia. Concentrados fazemos “coisas”; distraídos, vemos no que fazemos um acréscimo que excede nos-

os limites, subvertendo o caráter das coisas ao amplificá-las em nós. Para Octávio Paz (1982, p. 46), *distrair-se é ser atraído “pelo reverso deste mundo”*. Quando se entrevê a existência de mais algum real, a distração a um mundo é concentração em outro. É o *ver como* da aparição.

Das sombras do olhar emerge um pensamento imagético capaz de ver mais na supressão do obscuro que na nitidez luminosa das formas porque, antes de verificar ou explicar, valora o que vê. Ou, talvez, escuta o silêncio tingido pelo que vê. Para Bachelard (1998, p. 90), “sempre haverá mais coisas num cofre fechado do que num cofre aberto. A verificação faz as imagens morrerem. *Imaginar* será sempre maior que *viver*”. O devaneio tonaliza o sonhador com as sombras de um mundo plástico, maleável, engendrando uma plenitude de densidade ligeira que multiplica ritmos de visões. Das sombras, do vago e do difuso, emerge a precisão da pintura como enigma quase intransponível para a filosofia.

O corpo proteiforme

O que a pintura lança como interrogação à educação é a ânsia pela purificação do olhar a partir de sua busca pela “imaterialidade” de uma mente – ou um espírito – a formar, esquecendo a imprevisível mobilidade dos corpos. Essa busca, esse esquecimento, profundamente comprometidos com uma concepção educativa de arte enraizada na hegemonia da palavra e da nomeação, submete processos de transfiguração, de transformação e instauração de sentidos a processos de descrição, explicação e informação: importa é contemplar em palavras para, no fundo do fundo, encontrar uma *verdade perceptiva*. Um real tão real que acaba tornando-se cego para o trânsito de experiências poéticas que significam as ambigüidades e contradições do conviver. Uma realidade purificada das misturas e imbricações com o drama do viver, descolada do magma existencial que emerge do encontro dos corpos e plasma a coerência no conviver.

A lógica escolar, ao sobrepor dois modos peculiares de promover aprendizagens através da linguagem plástica, engendra o paradoxo do elogio à imaginação espontânea na simultaneidade que impõe “atividades” modeladoras em sua preocupação de purificar a realidade. Constatação nada surpreendente², pois tanto na liberdade expressiva quanto na imposição do modelo, o almejado como aprendizagem é a identidade imagem-mundo: basta “ver” e “nomear” o percebido para aprender a realizar imagens das coisas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção. Uma realidade sem mistérios em seu comprometimento com um obsedante realismo que exige a educação do olhar analítico, para aprender a decompor as coisas em fragmentos *anestesiando* a escuta sensível do corpo vidente até tornar a visão *absurda* à polifonia da vida.

Aqui, vigora a crença pedagógica do primeiro aprender a ouvir e olhar um “tema” ou um “objeto” para depois “ter idéias” espontâneas que possam ser transpostas ao desenho, pintura, modelagem ou construção. Constatação que

permite abarcar, com Cattani (2004, p. 87), não apenas porque tantas análises fogem às questões plásticas para concentrarem-se na temática, como a insistência em teorias que não guardam nenhum ponto de ancoragem na ação que faz para privilegiar o resultado da ação. Tanto a confiança no poder criador de uma imaginação confinada à subordinação da palavra quanto a condenação de extrair de si mesma seu auto-desenvolvimento, conduz ao que Bachelard (1999, p.161) já afirmou: “não se sonha com idéias ensinadas” e muito menos sem o esforço de decifrar a experiência de encantamento.

A questão que emerge da redutora polarização entre sensível e inteligível, nos processos escolares de aprendizagem das diferentes linguagens, é o silêncio em torno dos esforços do corpo transfigurador, capaz de operar no mundo para *desarranjar* e *rearranjar* o real como modo de torná-lo inteligível. Experiência de pensamento que encontra toda sua força ou energia transfigurativa, quando o corpo está em movimento: *agindo*. Como diz Serres (2004, p. 141), “a inteligência permanece inútil e embotada sem o corpo alado”. Sendo do agir a imprevisibilidade do infinitamente provável (Arendt, 2004), o estar *agindo* sempre será o ser em sua ambigüidade: o pensamento abre-se totalmente para a riqueza de que somos constituídos. Ou seja, abre-se ao gesto poético em seu poder de romper bloqueios, fender conceitos, forjar pensamentos e reinstalar questões. A linguagem rompe com o real para ficcioná-lo no ato de inventar outros sentidos para os sentidos dados. Ricoeur (1986, p. 27), designa esta operação transfigurante da ficção, em seu poder de refazer a realidade, de imaginação produtora.

Trata-se de negar uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para afirmá-la como dimensão temporal do viver a ser *coproduzida* através de nossos muitos modos de *ficcionar*, ou seja, através do encontro transformativo entre corpo, palavras e imagens no mundo. Cabe destacar, com Larossa (1996, p.17), que a imaginação vincula-se à capacidade produtiva da linguagem, “recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma”. A educação é um dos lugares privilegiados para o acontecimento da tensão desse encontro transformativo. Supõe escolhas e decisões, exige acolher as contradições e as ambigüidades do conviver.

Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finigo*, que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é *finigere*, e *finigere* é fazer. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar estruturas inteligíveis. O poético não tem contas a prestar daquilo que diz ou mostra porque, em seu princípio, não são imagens ou enunciados, mas ficções, isto é, coordenações entre atos que fazem efeito no real ao definirem regimes de intensidade sensível, em sua capacidade de abrir e desenvolver outras dimensões de realidade. Nesse sentido, o mundo pode ser abordado e nomeado de outro modo, pode ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado, re-arranjado.

Para Bachelard (1998), a imaginação poética nos faz “criar aquilo que vemos”: a imagem vai ao real e não parte dele. A imaginação engendra aquilo que podemos ver porque nos faz crer no que vê, inventa uma visão, uma previsão. É o que Ricoeur (1986, p. 284) destaca quando diz que “o poeta é esse artesão da linguagem que engendra e configura imagens pelo único meio da linguagem”, para afirmar que a imaginação não desenvolve imagens aleatórias, mas convoca o pensamento a decifrá-las em outra linguagem.

Há uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “pensar” mas ao “posso” que diz respeito ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, isto é, *agindo* ou – aqui - *pintando*. Nas palavras de Merleau-Ponty (1991, p. 79), “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer”. Meu corpo pode significar para além de sua existência, ou seja, pode começar, anunciar ou recomençar algo que dá outro curso às coisas.

Em Ricoeur (1986, p. 249-250), é pela imaginação que ensaio meu poder de fazer, que tomo a medida do “eu posso”. Poder agir para pensar e sentir como você é poder imaginar isto que eu pensaria e sentiria se estivesse em seu lugar. Este o poder da imaginação produtora: expandir nossa capacidade de sermos afetados pelos outros na medida que somos capazes de ser assim afetados. É através dessa “imaginação antecipadora do agir que ‘ensaio’ diversos cursos eventuais da ação e que ‘jogo’, no sentido preciso da palavra, com os possíveis práticos” (idem). Trata-se de destacar a complexidade do momento lúcido e lúdico de conflagrar visões no ato mesmo de aprender a instaurar e transfigurar gestos, ritmos, cores e traços com outros, enquanto ato *poético* de tecer visibilidades na urdidura do real e do ficcional.

Afirmar a importância de favorecer o movimento de tornar-se operador fabuloso de linguagens é destacar que a experiência poética diz respeito ao estar em ato no mundo e não imaginar idéias sobre o mundo. Supõe negar a naturalização da imaginação como vestígio da visão ou resto perceptivo e apontar sua função projetiva do agir em linguagens. Projeção que recupera para o pensamento o poder produtivo das linguagens, que faz o corpo aprender a lançar-se e expor-se em imagens e palavras, contrariando a tendência pedagógica de ensinar a ver e ouvir através da contemplação e da busca de “imagens” no depósito mental do já visto ou sentido.

O corpo teima em participar da totalidade de suas formas expressivas, de misturar-se às coisas do mundo, de encarnar imagens e palavras, pois pode aprender a fabricar coisas com as mãos, ou seja, dispõe de uma força transformativa de realização capaz de promover a comunhão dos sentidos no coletivo: no agir pode imitar, fingir, inventar, ficcionalizar. Pode poetizar o real ao engendrar devaneios no pensamento para inscrever sentidos que significam o particular e o coletivo, que produzem diferença na história pessoal e comunitária.

ria, permitindo pensá-la. É nessa referência ficcional de produção de sentidos que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada. Desde a infância, o poético emerge como ato de aprender a interrogar, traduzir e valorar o vivido para ficcioná-lo, como modo gradativo (multitemporal) de o corpo complexificar experiências de participar do mundo, de *estar presente em linguagens*.

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

As fenomenologias da imagem em Bachelard, do corpo em Merleau-Ponty e da ação em Ricoeur permitem, afirmar a imaginação como ato alimentado pelo corpo operante no instante da ação no mundo. Nesta perspectiva, a imaginação não se encerra na “mente”, mas se espalha pelos gestos e se realiza enquanto atualização de virtualidades do corpo interrogado pelas coisas que exigem nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o movimento intensivo do ato de aprender a estar em linguagens.

Talvez, para enfrentar o “imaginário escolar” em torno das realizações em artes plásticas, o qual sustenta o paradoxo pedagógico da submissão do corpo que imagina e realiza algo *no* mundo à hierarquização da palavra que descreve e explica a imagem *do* mundo, possamos interrogar o que há de irredutível na experiência poética e o que a torna insubstituível nos processos de aprendizagem da potência plástica das diferentes linguagens artísticas.

Notas

1. Utilizo o termo cópula para afirmar a inseparabilidade entre o sentido relacional e o sentido existencial contidos no ato de instaurar, transformar e transfigurar sentidos através do corpo operante e atual, convocado pelas consistências e resistências mundanas. Estou me referindo ao poder de plasmar sentidos em imagens e palavras, extraídas de uma energia *agindo* temporalmente (ritmicamente) sobre a palavra e a matéria desejando tornar-se linguagem.
2. Ver Duborgel (s/d, p. 256-258).

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*. Paris: PUF, 1998.
- _____. *La poétique de la rêverie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- _____. *La flamme d'une chandelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- BORNHEIM, Gerd. As metamorfoses do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 89- 93.
- BLANCHOT, Maurice. [1955] *L'espace littéraire*. Paris: Éditions Gallimard, 2003.
- CATTANI, Icleia. *Icleia Cattani*. Organizador: Aguinaldo Farias. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.
- CHATEAU, Dominique. *Arts Plastiques: archéologie d'une notion*. Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon, 1999.
- COSTA LIMA, Luiz. *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- DAGOINET, François. *Écriture et iconographie*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1973.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DOBRÁNSZKY, Enid Abreu. *No tear de palas: imaginação e gênio no séc. XVIII – uma introdução*. Campinas, SP: Papirus; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- ESCOUBAS, Eliane. *Imago mundi: topologie de l'art*. Paris: Éditions Galilée, 1986.
- FINK, Eugen. *Le jeu comme symbole du monde*. Paris: Minuit, 1966.
- GOETHE, J.W.von. *Doutrina das cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LEBRUN, Gérard. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, Adauto (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 21-30.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline. *A cor eloqüente*. São Paulo: Siciliano, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.
- _____. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MINKOWSKI, Eugène. *Vers une cosmologie*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1999.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: UFPA, 2000.
- _____. *Diálogos*. Vols I-VI. Madrid: Gredos, 1983-1999.
- RANCIÈRE, Jacques. La querelle des images. *Le Magazine Littéraire*, n° 435, octobre 2004, p. 25-26.

RICOEUR, Paul. L'imagination dans le discours et dans l'action. In: *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986, p. 237-262.

SERRES, Michel. *Os cinco sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Sandra Regina Simonis Richter é professora da Universidade de Santa Cruz do Sul, membro do Grupo de Estudos Poéticos da UNISC e do GEARTE-UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Thomaz Flores, 1164
96810-090 – Santa Cruz do Sul – RS
srichter@unisc.br