

Da formação de mundos à imaginação educadora¹

Rui Josgrilberg²

Resumo: O texto retoma a idéia de ficção da fenomenologia de Husserl e de Ricoeur em relação com o par imaginação-linguagem como condição da experiência de constituição de mundo e de si mesmo. Isso nos remete ao mesmo tempo à gênese ou à raiz da experiência da educação. A síntese da imaginação transcendental de Kant reinterpretada por Ricoeur reintegra a imaginação ao ato de constituição do mundo na consciência. O ato de formação do mundo (*Weltbildung*) e da consciência de si não é externo à educação entendida como formação (*Bildung*). Admitimos, pois, que a mediação da linguagem/imaginação nos fornece uma pista para intuir a gênese do processo educativo. Tomamos a experiência de Helen Keller, narrada por ela mesma, para exemplificar a educação como uma experiência originária formação.

Palavras Chave: Ricoeur, Helen Keller, mundo, ficção, imaginação, linguagem, formação.

Abstract: This paper recovers the concept of fiction in Husserl's and Ricoeur's phenomenology in relation to the imagination-language pair, this being the experience's condition to world and self constitution. The proposed approach also brings us back to the education experience's genesis. Kant's transcendental imagination synthesis, as revised by Ricoeur, relocate the world constitution imagination act within conscience. The world shaping act (*Weltbildung*) and self conscience are not external to education – education understood as formation (*Bildung*). We assume, consequently, that the mediation of language / imagination gives us an insight into the educational process genesis. We depart from Hellen Keller's experience, narrated by herself, to exemplify education as a foundational formation experience.

Keywords: Ricoeur, Helen Keller, fiction, world, imagination, language, formation.

Introdução

Trazer a vida para fora do caos e fazer da experiência um mundo, uma ordem... (Helen Keller)

A imagem tem assim um poder de projetar e de revelar um mundo. (Ricoeur)

O controvertido biólogo Jakob Von Uexküll marcou época com seus estudos sobre o mundo-ambiente dos animais ao utilizar uma metodologia muito diferente da positivista.³ No começo do século XX desenvolveu uma provocadora teoria da significação em consonância com suas pesquisas sobre os ambientes dos animais. Causou um rebuliço acadêmico e se tornou um clássico da etologia e da psicologia animal. Pensadores como Cassirer e Heidegger o tomaram como referência em

¹. Originalmente, conferência do autor no “II Encontro Cemoroc Educação: O conhecimento pedagógico e seus limites”. São Paulo, 20-12-2012.

². Universidade Metodista de São Paulo (Programa de Pós-graduação em Educação; Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião e Faculdade de Teologia).

³ Von Uexküll, J., *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1909; *Bausteine zu einer biologischen Weltanschauung. Gesammelte Aufsätze*, Munich, F. Bruckmann, 1913; *Theoretische Biologie*. 1st ed. Berlin: Verlag von Gebrüder Paetel, 1920; nessa última obra escreve, segundo a tradução inglesa): “No attempt to discover the reality behind the world of appearance, i.e. by neglecting the subject, has ever come to anything, because the subject plays the decisive role in constructing the world of appearance, and on the far side of that world there is no world at all. All reality is subjective appearance. This must constitute the great, fundamental admission event of biology. It is utterly vain to go seeking through the world for causes that are independent of the subject; we always come up against objects, which owe their construction to the subject. When we admit that objects are appearances that owe their construction to a subject, we tread on firm and ancient ground, especially prepared by Kant to bear the edifice of the whole of natural science. Kant set the subject, man, over against objects, and discovered the fundamental principles according to which objects are built up by our mind.” *Theoretical Biology*, New York: Harcourt Brace and Company, London: Kegan and Paul, 1926, p. xv.

momentos importantes de suas reflexões. A constituição do mundo humano e dos mundos animais foi investigada por Von Uexküll em termos kantianos em relação com o vivido humano e/ou animal: “os fenômenos objetivos se realizam em um mundo pensado e não em mundo apenas observado.”⁴ Ele conclui que a subjetividade animal e a subjetividade humana são formadoras de mundos. Mas, o animal nasce com o mundo pré-formado ao passo que o ser humano necessita dar-lhe ativamente uma forma humana. Nosso objetivo é mostrar que ao constituir o mundo o ser humano se encontra, desde o princípio, com a questão da educação.

A questão da formação do mundo é igualmente uma das questões fundamentais do pensamento de Husserl e de Heidegger. Além da formação de mundo a questão diz algo da essência do ser humano como ser de educação. Para Husserl, na visão de seu assistente Eugen Fink, mundo como horizonte e o ser humano como doador de sentido constituem a questão de fundo de toda sua obra; para Heidegger foi uma preocupação maior em suas obras a partir de 1929.⁵ Para ambos a invenção de mundos pressupõe capacidade humana de dar sentido e de imaginar (inspirada na imaginação transcendental de Kant).

Heidegger utiliza a palavra alemã *Weltbildung* para descrever a “formação de mundo” pela experiência humana. A pergunta pela formação do mundo é também uma pergunta pelo ser humano formador. “Mundo” significa horizonte, além de englobar a totalidade de entes.⁶ Segundo Heidegger só o ser humano tem plenamente um mundo. Na obra *Conceitos Fundamentais da Metafísica* Heidegger, na primeira parte, estuda o conceito de “mundo”, e trabalha com três consignas fundamentais: “a pedra é sem mundo” (*der Stein ist weltlos*), a pedra não forma mundo; “o animal é pobre de mundo” (*das Tier ist weltarm*), o animal vive num mundo limitado e sem tê-lo; e o “o ser humano é formador de mundo” (*der Mensch ist weltbildend*), o ser humano compõe o mundo e sabe-se nele. Ser humano nesse sentido é ser formador de mundo. Von Uexküll sugere a idéia de que os diferentes mundos perceptivos dos animais limitam o animal ao seu único mundo. O ser humano por colaborar ativamente na constituição de seu mundo, cuja abertura permite a constituição de um mundo comum a todos, pode conter, e isso já um acréscimo fenomenológico, uma diversidade de mundos possíveis em seu mundo. Isso me parece essencial: nós formamos um mundo que pode conter todos os mundos pensáveis e possíveis. Mundo é aqui horizonte. Nós somos os formadores de nosso mundo porque a constituição de sentido possui um aspecto ativamente humano de doar uma ordem ao nosso entorno, doar sentido às coisas, e abrir o mundo como horizonte para outros mundos possíveis. Para Heidegger o fator decisivo é a linguagem humana; para Husserl, a intencionalidade da consciência⁷. Ricoeur tenta manter a importância fundamental das duas fontes, a linguagem e a intencionalidade mostrando que as duas têm a essência voltada para a produção e operação de sentidos. Ricoeur pensa a fenomenologia como uma semântica e a hermenêutica como abertura para uma ontologia semântica.

A formação de mundo (*Weltbildung*) nos remete à formação do ser humano (*Menschenbildung*); na experiência da educação as duas questões estão entrelaçadas e

⁴ Von Uexküll, *Ideas para uma concepción biológica del mundo*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1945, p. 181.

⁵ Cf. especialmente as obras *Vom Wesen des Grundes* (1929) (*Sobre a essência do fundamento*, trad. E. Stein, Livraria Duas Cidades, São Paulo, 19710, e *Die Grundbegriffe der Metaphysik* (1929-1930) (Tradução inglesa: *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Translated by William McNeill and Nicholas Walker. Bloomington: Indiana University Press, 1995).

⁶A palavra latina *Mundus*, como a palavra grega *Kosmos*, possuem uma significação mais primitiva de *ordem*, de *harmonia*, limpeza, campo onde a orientação é possível. Ambas se opõem à falta de ordem, a *i-mundus*, desordem, e *chaos*, confusão. A doação de sentido só é possível onde se forma alguma ordem.

⁷ Intencionalidade como ato de atingir algo, desrealizando-o ou irrealizando-o, tornando o inatual, ficando a consciência com o sentido in-existente em oposição ao existente, isto é, real, atual.

correlatas (uma depende da outra). Dar forma ao mundo e formar-se a si mesmo vão de mãos dadas. Para Max Scheler a *Bildung* aplicada à educação significa a formação do *ser* humano, ou numa quase redundância, formar o ser humano em um contínuo processo de formação, como forma viva: a *cultura animi*. Scheler entende a educação como uma categoria e uma questão ontológica da essência ou do modo de ser humano.⁸

Tomo como um exemplo do processo contínuo de *formação* do mundo e de si mesmo o caso de Helen Keller.⁹ Essa mulher sem contar com a audição e a visão desenvolveu formas de linguagem, inventou o mundo (em essência comum ao nosso) em sua escala de possibilidades, freqüentou universidades, aprendeu diferentes línguas. Ela mesma, e sua professora Anne Sullivan, descrevem como foi a passagem da condição de não-mundo ou sem-mundo para a descoberta e invenção de seu ser-no-mundo. As palavras, em sua descrição, provocam o aparecimento do mundo à consciência. “Antes de minha professora chegar a mim, eu não sabia que existia. Eu vivia num mundo que era não-mundo. Naquele tempo de nada e de quase inconsciência eu não poderia esperar descrevê-lo adequadamente.”¹⁰ Keller narra a passagem de uma existência fantasmagórica até a descoberta de si e do mundo através da *apropriação da linguagem*: descobriu que o mundo e pessoa aparecem numa relação diferente da de meros sinais, pano de fundo de comportamento puramente animal e preso ao circunstancial; descobriu que tinha um mundo seu que era comum a outros (e ao mesmo tempo diverso) e ao qual tinha acesso pela porta do significado controlado pela língua. Descobre o mundo como campo semântico e descobre a si mesma como identidade construída a partir de frases e diálogo com outras pessoas. Ao mesmo tempo deixa claro que para ela a *imaginação*, mesmo a não visual ou quase-visual (*tactual memory and imagination*), foi decisiva para entrar na linguagem e para usá-la: “O trabalhador silencioso é a imaginação que arranca a realidade do caos.”¹¹ Para ela é clara a relação da imaginação com a percepção e a produção de conhecimento à qual se refere como “*imaginative knowledge*”. A vida humana depende de uma *Bildung* que se estende a todo o tempo de sua vida em múltiplas formas.

A questão da constituição do mundo e da pessoa recebeu da fenomenologia um aporte considerável através de uma revisão profunda da questão da imaginação, da ficção, da fantasia. O século XX assistiu a uma retomada vigorosa dessa questão e uma sequência de estudos importantes sobre o tema abriu novos horizontes para a educação como para a antropologia filosófica. Entre esses estudos destacamos os de Husserl, Heidegger, Sartre, Ricoeur, Wheelwright, Merleau-Ponty, Bachelard, Durand, Vigotsky, Bakhtin, Kearney, além de uma série de poetas que compreenderam a imaginação como *poiesis*, poetas como Baudelaire, Coleridge, Valéry, entre tantos outros. Alguns textos de Ricoeur, nossa principal referência nessas reflexões, nos servirão como guia e ponto de partida.¹²

⁸ Scheler, M., *Bildung und Wissen*, Verlag-Schulte-Bumlke, Frankfurt, 1947, p. 5.

⁹ Não se trata de um caso único. Há casos semelhantes e igualmente estudados tanto nos Estados Unidos como na Europa.

¹⁰ Keller, H., *The World I Live In*, New York, The Century Co., 1910, p. 113:” Before my teacher came to me, I did not know that I am. I lived in a world that was a no-world. I cannot hope to describe adequately that unconscious, yet conscious time of nothingness.” Para um comentário importante sobre a formação da idéia de mundo em Helen Keller ver Welton, D., “The World as Horizon”, em Welton, D. (Ed.) *The New Husserl*, Bloomington, Indiana University Press, 2003, p. 223-232.

¹¹ Keller, *idem*, p. 13: “The silent worker is imagination which decrees reality out of chaos.”

¹² Entre esses textos contamos “Du langage a l’image”, curso de 1973-74 em Paris (trad. Italiana *Cinque lezioni: Dal linguaggio all’immagine*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo, 2002 (disponível na web em Aesthetica Preprint); “Imagination et métaphore”, disponível no site do Fonds Ricoeur; “Imagination in Discourse and in Action”, em Robinson, G., Rundell, J., *Rethinking Imagination*, Routledge, London /New York, cap. 6; ‘The Function of Fiction in Shaping Reality’, *Man and World* 12

No pensamento de Ricoeur conceitos fundamentais da fenomenologia como a intencionalidade, a percepção, a memória, a imaginação, são postos a serviço da narrativa da vida de modo que a linguagem aparece como a esfera abrangente e de comando criação e ação do ser humano. A linguagem como ficção geratriz e pivô de todo desenvolvimento de sentido se torna a porta da esfera propriamente humana. Rubem Alves em seu ensaio “Um corpo com asas”, refletindo sobre sua neta Mariana, a vê *como* que saindo de casulo, como que transformada em uma borboleta: “Não! Borboletra.., Ela aprendeu a falar, e as palavras lhe deram asas.”¹³ Embora esteja de acordo com Alves, faço por minha conta uma adaptação de sua imagem adequando-a melhor ao pensamento ricoeuriano e em detrimento da qualidade poética: aprendemos a voar com uma asa da linguagem e a outra da imaginação. E como ambas fazem a vida/o corpo voar as implicações para a educação são desafiadoras. É na linguagem entrelaçada com a imaginação que o ser humano abre horizontes e cria seus mundos. Os alcances dessa relação reforçam a unidade ativa do ser humano em sua capacidade de transcender estruturas e sistemas que sustentam e realizam a existência finita. O ser humano possui essa estranha característica de metamorfoses comandadas pela sua capacidade de ficção, de refazer no irreal o real, o sentido do sensível, de repensar a vida e o mundo continuamente. O ser humano traz em sua essência um intérprete que opera os mundos nos quais vive em tensão criativa no entrelaço da linguagem e a imaginação.¹⁴

I. O ser humano como formador de mundos

A linguagem está nos postos de comando da imaginação. (Bachelard)

As cosmogonias mais antigas narram a passagem do caos para o cosmos (ou para “mundo”) e testemunham eloquentemente como a narração colabora para o estabelecimento de uma determinada ordem (ou um mundo). Nelas podemos constatar a tensão entre linguagem e imaginação na formação de uma ordem: se a ficção imaginadora é uma das condições para a linguagem, a linguagem potencializa e regula a imaginação. A emergência de um mundo comum a todos e ao mesmo tempo diversificado em diferentes mundos ocorre no poder de uma ficção originária ou da intencionalidade doadora de sentido.

Uma compreensão semântico-fenomenológica de mundo como horizonte fundamenta-se na abertura ficcional de uma nova esfera de sentido e de ordem. E a formação de mundo (s) como esfera de sentido e a consciência de mundo dependem da linguagem. A linguagem e a imaginação possuem uma raiz comum, segundo

(1979); Ricoeur, *Textes Choisis. Méditations sur l'imaginaire*, seleção e comentários de Foessel (M.) e Lamouche (F.), Points, Paris, 2007.

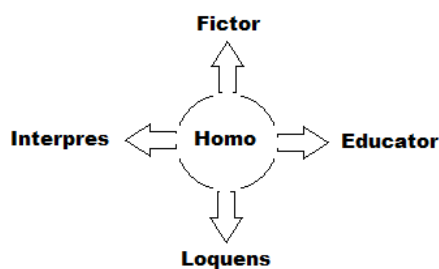
¹³ Alves, R. *A alegria de ensinar*, Campinas, Ars Poetica, São Paulo, 1994, p. 65ss.

¹⁴ O pensamento de Ricoeur sobre a imaginação não vem imediatamente dado em relação com a educação. A preocupação de Ricoeur com a educação foi expressa em pouco mais que uma dezena de artigos. Nesses artigos a imaginação não é mencionada. Porém a imaginação é articuladora de toda obra ricoeuriana. As implicações para a educação, central em seu pensamento, aparece em muitos leitores de Ricoeur. Cf. Jardim, M.A., “Mundos hermenêuticos e a dimensão imaginativa”, em *Revista Recre@rte* Nº3 Junho de 2005, disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>: “De facto, a proposta filosófica de Ricoeur possui implicações pedagógicas: Ricoeur pretenderá, através da hermenêutica, neutralizar o fosso existente entre vida e literatura, procurando remetê-las para um íntimo contacto através da leitura, para permitir que o exemplo narrado seja interpretado, avaliado e se manifeste singularmente na vida quotidiana. Para Ricoeur, a condição para possibilitar a aplicação da literatura à vida é o problema da “identificação com”, a qual contribui para a narrativização do carácter. É através da linguagem que o homem se mediatiza e a imaginação é uma capacidade que faz com que novos mundos refaçam a compreensão de nós mesmos.” A grafia original foi mantida.

Husserl, na ficção.¹⁵ A primeira vez que Husserl aborda o problema mais sistematicamente é nas *Ideen I* em seu parágrafo 4. Ricoeur, em sua tradução desta obra, anota: “a ficção é o verdadeiro revelador da essência; a função de exemplo pode ser exercida por outra função além da experiência; a ficção permite ensaiar variações ilimitadas que libertam o invariante eidético. De fato é a ficção que quebra o círculo da facticidade, cujo ápice é a lei empírica, e dá a condição à liberdade da ideação.”¹⁶ No par. 70 das *Idées I* (Trad. Ricoeur) Husserl escreve depois de várias considerações sobre a variação imaginária: “Há razões que fazem que, na fenomenologia como em todas as ciências eidéticas, as presentificações, e mais exatamente, *as imagens livres possuam uma posição privilegiada em relação às percepções; essa superioridade se afirma mesmo na fenomenologia da percepção, excetuando, bem entendido, as dos data das sensações.*”¹⁷; e mais adiante: “Em todo caso, aqui também a liberdade na investigação das essências exige necessariamente que se trabalhe no plano da imaginação.”; a afirma na p. 227: “assim pode-se dizer verdadeiramente, se amamos os paradoxos e, a condição de bem compreendermos seu sentido ambíguo, e em respeito à estrita verdade: *a ‘ficção’ constitui o elemento vital da fenomenologia como de todas as ciências eidéticas; a ficção é a fonte onde se alimenta o conhecimento das ‘verdades eternas’.*”

Essa acepção de ficção está próxima de seu uso semântico latino.¹⁸ O verbo *finjo*, *is*, *finxi*, *finjere*, é usado para significar amassar (o pão, a argila), moldar, formar, inventar, ordenar; as modificações na palavra aparecem para significar descrever, representar, simular, mentir, transformar, refazer, figurar, transfigurar, criar, imaginar; *factor*, *oris* significa aquele que modela, o artesão que amassa o pão ou o arquiteto que modela a argila, o mármore ou o metal. Aparece em expressões como *fictio hominis*, formação do homem, ou *fictio mundi*, formação do mundo, ou *fictii dii*, falsos deuses.¹⁹ *Fingo* tem o sentido fundamental de um fazer, mas de um fazer transformador onde o ato de fazer transfigura aquilo que toca, como no caso do padeiro e do escultor.

Nessa perspectiva podemos ampliar uma compreensão do ser humano como *homo loquens* associando-o com o *homo factor*. A correlação do ser humano enquanto *loquens* e *factor* é essencial para o hermenêuta educador, que procuramos visualizar no esquema abaixo:



¹⁵ Cf. Husserl, E., *Phantasy, Image, Consciousness, and Memory*. (1898-1925) (Trad. J. Brough) Springer, Dordrecht, 2005.

¹⁶ O leque das ficções é grande e vai da simples variação no campo eidético e que leva à essência até a imaginação de algo absolutamente ficcional como no caso do centauro. Cf. Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Gallimard, Paris, Trad. Ricoeur, 1950, p. 24.

¹⁷ *Opus cit.*, p. 225; itálicos do próprio Husserl

¹⁸ Para o significado etimológico da palavra *ficção* utilizamos o dicionário de Michel Bréal (e A. Bailly), *Les mots latins*, Paris, Hachette, 1914, pp. 94-95.

¹⁹ Uso semelhante ao do verbo grego ποιέω, ποιῶ, ποιεῖν, ποιέω, fazer coisas (reais, imaginadas, abstratas), trazer à existência, gerar, gerar um filho, criar o filho, criar poeticamente, produzir um mito, um poema, etc. cf. Liddel e Scott, *Greek English Lexicon*, N.Y., Harper and brothers, 1854, p. 1202-1203.

A Bíblia também ressalta o papel da imaginação, esse “trabalhador secreto”. Richard Kearney, que teve a sua formação com Ricoeur, nos lembra que o hebreu *yetzer*, usado no Antigo Testamento, denota o poder elemental do ser humano para criar pela imaginação. Inclui instinto e razão. Pode ser usado para o bem (*yetzer ha tov*) e para o mal (*yetzer ha ra*). Em alguns textos podemos ver a imaginação transgressora (Gn 8.21: *yetzer lev ha adam ra*, a imaginação do coração humano é má). A imaginação criadora, previsora, simuladora, é vista como uma usurpação de um poder divino. Kearney nos remete a inevitáveis analogias com o mito grego de Prometeu, descrito na tragédia de Ésquilo.²⁰

A palavra “ficção”, a ficção imaginadora, em suma, é usada aqui para significar a operação que corta o que nos prende ao real e nos libera para imaginar entre ausência e presença as possibilidades de dar sentido; a imaginação acontece na esfera humana de sentido e significação. Sem a capacidade de ficção, o mundo humano não pode ser formado.

É o próprio Ricoeur que nos adverte sobre a confusão que cerca hoje os estudos sobre a imaginação. A imaginação foi vítima de muitos preconceitos na história porque outros componentes do modo de conhecer humano são colocados no centro e, em consequência, a imaginação foi vista como um subproduto. Acentua-se o seu caráter negativo. O racionalismo e o empirismo se responsabilizaram por grande parte dessa abordagem preconceituosa da imaginação. Atempo-nos ao desenvolvimento alcançado a partir da fenomenologia hermenêutica ricoeuriana. Influenciado por Kant (imaginação produtora transcendental)²¹, por Husserl e Heidegger, Ricoeur propõe uma compreensão da imaginação que supere as abordagens que a viciam através do enfraquecimento da percepção, ou falhas da memória, ou equívocos da representação. A imaginação é uma atividade intencional que trabalha a objetivação e ideação de algo. Passiva ou ativa, trabalha ao lado de outras intencionalidades como percepção, memória, linguagem ou sentimento. Trata-se de outro modo de tornar algo presente. A imaginação é “outro modo” de trabalhar com os objetos dados à nossa consciência. Tem força e função exploratória. Deslocada para o centro a imaginação opera sempre com outros modos de intencionalidade, a percepção sensível, por exemplo. Sua característica essencial é a ficção (como de resto, de toda intencionalidade) que introduz o “como se...” ou do “ver como...” da doação de sentido. O ser humano, tanto quanto o mundo, adquirem sentido pelo poder da imaginação e pela capacidade da linguagem em estabelecer uma ordem ou, mais concretamente, um mundo. Segundo Ricoeur, “o ato de significar contém o essencial da intencionalidade”.²² Em Ricoeur a hermenêutica, a imaginação, a ontologia são entendidas na esfera semântica de nosso ser no mundo sustentado pelo cordão umbilical da intencionalidade.

Entende Ricoeur que a imaginação é coordenada pela mediação lingüística. A semântica lingüística, por outro lado, além da polissemia, abre-se para inovação por um trabalho da imaginação, a *metáfora* especialmente. A descrição da imaginação em Ricoeur é dominada pela relação semântica que a intencionalidade mantém com o mundo. Antropologicamente o modo de ser humano caracteriza-se por essa capacidade de inovação semântica e de liberdade. A imaginação opera como um *estruturante antropológico* que transfigura o mundo sensível, os instintos, o desejo. Essa semântica da imaginação é exemplificada por Ricoeur através do que ele denomina a *metáfora viva* como inovação e produção de significado que altera campos semânticos.

²⁰ Cf. a excelente obra do irlandês Richard Kearney, *The Wake of Imagination*, London and New York, Routledge, 1988, pp. 37-86.

²¹ Em Kant a imaginação é coordenada pelo entendimento. Em Ricoeur a imaginação é coordenada pela *mediação lingüística* entre a percepção e o raciocínio discursivo. A linguagem é a chave para a compreensão da imaginação como fazer humano.

²² Ricoeur, P., *Na escola da fenomenologia*, Vozes, Petrópolis, 2009, p. 9.

Podemos compreender essa capacidade como condição de excedência, de ir além, de transcendência de limites. Encarnamos estruturas e sistemas, mas não estamos mecanicamente aprisionados neles. Temos a posição de crítica e da inovação. Os desejos humanos são alados pela imaginação e pelas palavras, as duas asas que nos fazem voar.

O *homo interpres* e o *educator* apontam para o caráter mediado de nossa relação com o mundo. Mediado porque *interpõe* linguagem e significados para referências ao mundo e para poder vê-lo de maneira ordenada e transcendê-lo. O nosso ser-no-mundo (onde a facticidade do mundo nos transcende) é dublado por uma forma em que o mundo é um ser-em-nós através da imaginação e linguagem. A função inter-posta (*inter-pres*) da linguagem nos torna essencialmente intérpretes. O ser intérprete é continuamente formado na interação com o mundo, isto é, o ser intérprete depende do ser continuamente educado.

II. A educação depende de como imaginamos a nós mesmos e imaginamos o mundo

O que diferencia o trabalho de um arquiteto do das abelhas é que o arquiteto imagina a estrutura antecipadamente.
(Marx)

Podemos caracterizar a educação previamente como uma ficção humana que alimenta a utopia de um mundo em tensão com o mundo real. É uma *poiesis* do humano. Para Ricoeur, sem educação não há caminho para o ser humano. Ela estabelece o caminho entre adaptação e des-adaptação ao mundo: “compensa a adaptação do ser humano do trabalho *finito* com a interrogação do ser humano crítico sobre sua condição humana em seu conjunto e com o canto do ser humano poético. A educação no sentido forte da palavra, é, talvez, o equilíbrio justo e difícil entre a exigência de objetivação, isto é, de adaptação, e a exigência de reflexão e de desadaptação; esse equilíbrio tenso é o que mantém o ser humano de pé.”²³ A imaginação é a condição de fundo para uma educação que inclui uma motivação radical seja por parte do professor seja por parte do estudante. A imaginação permite o fazimento de mundos que motivam e criam a paixão por compreender/aprender. A motivação que vem da raiz humana é alimentada por palavras, mundos, horizontes, que anunciam o prazer e a felicidade de ser humano. Só a ficção de um mundo que desperta o desejo pode constituir o solo para uma educação envolvente. A educação necessita de desejo e de utopia, de uma erótica da alma, na expressão de Adélia Prado. O educador que perdeu a chama de se educar tem dificuldade em manter-se na relação que move a educação.

Podemos fazer uma distinção entre uma motivação profunda e uma motivação circunstancial do educador. A motivação profunda molda o educador em seu modo de ser. Na motivação profunda, o educador trabalha em estruturas ou sistemas que não são os determinantes maiores da educação. Ele encarna a educação. Mantém uma distância crítica e permanece educador. Na motivação circunstancial o educador é refém do sistema e depende de incentivos que vêm do sistema. Retirados os incentivos

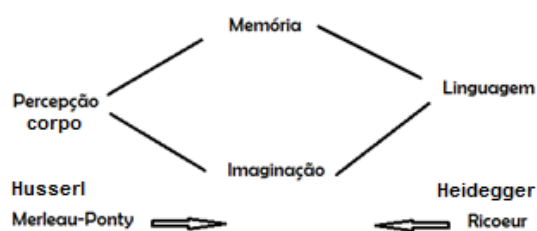
²³ Ricoeur, P., *Historia y verdad*, Encuentro Ediciones, Madrid, 1990, p.200. (Há tradução brasileira; a edição francesa é de 1955) Para uma análise deste texto de Ricoeur ver von Zuben, A., “A emergência do sujeito e a educação”, em Rezende, A. (org), *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*, Vozes, Petrópolis, 1979, p. 193-218.

a educação se encobre.²⁴ O poeta, nos diz Rubem Alves, nunca deixa de ser poeta. O educador não deixa nunca de ser educador. Na motivação superficial aparece o caráter mais instrumental da educação. A relação é cooptada pelas necessidades circunstanciais de um momento da cultura e da sociedade.

Recentemente um congresso na França sobre Ricoeur teve como tema a pergunta: “qual educação para qual mundo comum?” A pergunta nos remete à discussão sobre o mundo em que vivemos que é o mundo que criamos e estamos criando. A pergunta nos remete igualmente a uma educação que também é modelada por nós mesmos. Implicitamente a pergunta nos remete também a indagar sobre os sujeitos da educação ou como imaginamos a nós mesmos e os outros envolvidos (professores/alunos?). Formação do mundo (*Weltbildung*) ocorre originariamente numa fusão com a formação humana (*Menschenbildung*): por isso quando perguntamos “para qual mundo?” temos que tomar cuidado para não nos apressarmos em responder apenas com uma “educação para...”, uma educação acoplada ao mundo coisificado, instrumentalizado ou matematizado como diz Husserl. Educação é também um modo de ir além das estruturas e sistemas.

Ricoeur não escreveu sobre a educação sistematicamente. Entretanto sua contribuição é fundamental. Para ele, educação mantém uma relação ontológica com a hermenêutica do mundo integrada com uma hermenêutica de si. Educação como todo processo hermenêutico é um evento de linguagem. Segundo Ricoeur, só o ser humano é modificado pela palavra. A ficção da palavra está na base da formação do mundo e do ser humano. Mesmo que o sentido tenha outras origens que a linguagem ele precisa do acolhimento em um sistema lingüístico que o possa significar num conjunto mais abrangente. Mesmo o gesto, a ação, a prática, a arte, e toda forma de vivência, necessitam da remissão à linguagem. Uma meditação sobre a educação não pode contornar a educação como evento lingüístico. A esfera da linguagem tem esse poder de inovar a significação, de dar densidade ao sentido, de abrir possibilidades, e de ser uma mediação interpretativa de toda atividade e obras culturais do ser humano.

Ricoeur inverteu o caminho seguido pela maioria dos que escreveram sobre a imaginação. Estes em geral partem da percepção ou de uma realidade empírica. Ricoeur parte da linguagem para compreender a imaginação:



Partindo da linguagem como esfera propriamente humana de compreensão ele move a hermenêutica para o centro da vida e do modo humano de ser. A fenomenologia husserliana recebe, conforme suas palavras, um enxerto hermenêutico. Toda ciência passa pela intermediação hermenêutica. A educação nesse caso ocupa um lugar especial.

²⁴ A vida de Ricoeur oferece um exemplo. Preso por quatro anos num campo de concentração alemão ao lado de Mikel Dufrenne, seu amigo e também professor de filosofia, e mais dois outros presos, manteve um curso de filosofia para os prisioneiros durante o período. Terminada a guerra o Ministério de Educação da França reconheceu o curso e entregou um diploma oficial aos participantes.

A linguagem, segundo Ricoeur, é uma mediação necessária de nossa experiência. A percepção e imaginação, por exemplo, têm a referência a um objeto mediada por um sistema de símbolos que deram origem à ordem que denominamos “mundo”. Ato, ações do cotidiano, sentimentos, são aspectos da vida cujos significados dependem de uma estrutura lingüística e da sedimentação ordenada desses sentidos formando um conjunto interdependente de significações. A “doação de sentido” da fenomenologia não acontece sem o suporte de um mundo onde as coisas significam. Isso implica, na visão de Ricoeur, que nossa relação com a realidade é de uma constante figuração e re-figuração.

Linguagem e imaginação, formação de mundo e formação de pessoas são partes solidárias de um mesmo processo. A educação como figuração e re-figuração do mundo, figuração e re-figuração de pessoas, nos mostra a dimensão de uma contínua avaliação e reavaliação muito além de simples medição de saberes ou comportamentos. Está em jogo uma capacidade de interpretar o mundo mantendo uma tensão entre partes e todo. A percepção nos dá o universo em partes e somente pelo espírito vejo o todo e entendo o mundo e a mim mesmo como um conjunto em formação.

III. A imaginação e a educação em Helen Keller

*I only know that after my education
began the world which came within
my reach was all alive.*
(Helen Keller)

Nosso ponto de partida foi o reconhecimento de que a ficção e sua seqüência na imaginação estão na origem da inovação das possibilidades humanas e, como tal, estão também na origem do que entendemos por educação. O mundo como horizonte transcendental só é possível como um trabalho da ficção criadora. A imaginação tem um leque de operações ligadas à ficção como fonte de novas possibilidades (“como se...” / “ver como...”) bem como à sedimentação do mundo como memória, função de desrealização, presentificação em ausência, simbolização, etc. em associação com a linguagem. A metáfora é o exemplo paradigmático dessa função, segundo Ricoeur.

A ficção/imaginação abre a ideiação formadora para o que deve e pode ser formado. O princípio originário da educação tem uma relação especial com as produções coletivas e intersubjetivas, com a formação do ser humano tomado desde sua constituição biológica até as produções simbólicas. Reduzida a sua forma mais simples é o processo de formação humana. Dito de outra forma é uma *poiesis* do humano. O ser humano e o mundo humano não são dados como algo feito, uma substância predefinida. A identidade narrativa do ser humano é *tarefa* (Ricoeur), uma pedagogia do humano. E a correlação constituinte do ser humano e do mundo humano é um trabalho possível onde há educação.

Voltemos à narrativa de Helen Keller, que tomamos aqui como exemplar. Suas deficiências sensoriais colocam uma lente de aumento no processo educativo. A educação aparece em sua necessidade humana radical. Em seu livro *The World I Live In* ela nos faz um insólito convite. Quer nos ciceronear a entrar no seu mundo de total silêncio e escuridão.²⁵ Ela inverte a tendência de chamar o deficiente para se adaptar

²⁵ “I am glad to take you by the hand and lead you along an untrodden (*não trilhado*) way into a world where the hand is supreme. ...I try to guide you through the land of darkness and silence.” Keller, H., *The World I Live In*, New York, The Century Co., 1910, p. 4.

ao mundo da maioria. Temos que reciprocamente adaptar nosso mundo ao do deficiente.

As mãos (o tato) são seu principal órgão de sentido (*the seeing hands*, ela diz). Transformar o que o órgão de sentido capta em uma ficção onde o sentido aparece em posição de linguagem é o grande desafio do educador *em ensinar uma linguagem pelas mãos*. Conforme ela mesma declara, antes de chegar à linguagem, vivia uma vida fantasmagórica: “Eu só sei que no início de minha educação o mundo que foi posto ao meu alcance me pareceu todo ele vivo.”²⁶ A educação abre uma nova relação com o mundo; a vida humana é um apelo à educação que pode desvanecer com o tempo. Por isso a criança será sempre um lugar privilegiado na busca de compreender a educação. É a ficção educadora vista em seu momento inaugural, quando a fala da mãe suscita na criança outro modo de estar no mundo. Isso leva Helen a dizer, ao se encontrar com William James, que “minha ‘consciência’ foi despertada num processo educativo”.²⁷

Helen Keller percebeu que as limitações que vivia, a faziam habitar o mesmo mundo, mas de forma alterada e, por isso mesmo, acentuava aspectos e significações especiais: “Suas limitações [a do cego-surdo] colocam você num mundo de um modo não usual.”²⁸ Ela tem uma percepção diferenciada de sua subjetividade formadora em correlação com o mundo experimentado: “No mundo que eu vivo em mim (within) e no mundo que experimento como fora de mim (without) eu vejo uma maravilhosa correspondência, um simbolismo espantoso e revela uma comunhão do divino e do humano, uma lição repetida da realidade.”²⁹ Tem a percepção de dois mundos “de mim mesmo e do que me rodeia”³⁰ Como na fenomenologia, ela percebe que “a sua vida flui na sua consciência e fora, sem ela... O seu problema, escreve, é sintetizar você mesma com o mundo em que você vive, com as montanhas e rios, oceanos e céus, vulcões, desertos, cidades e pessoas, em algo que seja um todo coerente.”³¹ Ou uma síntese da parte com o todo: “Pelos sentidos apreendo apenas uma parte do universo, com o espírito eu vejo o todo, e no meu pensamento eu posso entender as leis pelas quais é governado.”³² A imaginação é o fazer do espírito que completa a captação muito parcial do real pelos sentidos.³³ E, mais adiante: “Assim a imaginação coroa a experiência de minhas mãos.” Keller tinha conhecimento de que o mundo é uma constituição cujo trabalho silencioso de síntese é executado pela faculdade imaginativa do ser humano não importa a partir de quantos sentidos: “O volume do conhecimento do mundo é uma construção imaginária. A história é um modo de imaginação para que possamos ver as civilizações que não mais existem sobre a terra. Algumas das mais importantes descobertas da ciência moderna devem sua origem à imaginação humana que não tinha nem o conhecimento rigoroso nem os instrumentos de medida para demonstrarem suas crenças.”³⁴ Para ela dar sentido às coisas era uma tarefa que encontrava na atividade imaginante do ser humano a usina central de constituição do mundo no qual ela habitava. Sua experiência evidencia a importante intuição de que não são os sentidos que dão sentido; isso só é possível porque uma

²⁶ *Idem*, p. 119.

²⁷ Keller, H., *Midstream. My Later Life* *Idem, My Later Life*, N.Y., Doubleday, 1929, p. 317.

²⁸ Keller, H., *Midstream.*, p. 132.

²⁹ Keller, H., *Optimism*, N.Y., Crowell and Company, 1903, p. 31

³⁰ *Idem*, p. 18

³¹ Keller, H., *Midstream. My Later Life, idem*, p.3.

³² Keller, H., *Optimism*, p. 30.

³³ “The silent worker is imagination which decrees reality out of chaos. Without imagination what a poor thing my world would be!” Keller, H., *The World I Live In, op. cit.*, p. 13.

³⁴ *Idem*, p. 90.

atividade espiritual e ficcional como a da imaginação já com disposição para linguagem serve para a transcrição da experiência dos sentidos em outro registro.³⁵

Breves considerações e consequências para imaginação educadora

Do que foi aqui considerado destacamos algumas conseqüências que a imaginação associada à linguagem traz para a educação e o mundo a que ela se refere (tendo como fundo a exemplaridade da experiência de Helen Keller):

a) A linguagem exerce uma função catalisadora de toda atividade ficcional de dar sentido, de formação do mundo e de abrir a possibilidade de reconhecimento e comunicação entre diferentes mundos;

b) A ficção imaginadora acompanha a linguagem na constituição de mundo (mundos) e na constituição de si mesmo: a formação do mundo vem entrelaçada com a formação de si mesmo num processo solidário;

c) A imaginação é essencial à objetivação de idealidades eidéticas e ao processo de inovação semântica; o processo de variação imaginária cria possibilidades de sentido para uma antropologia do desejo e das motivações humanas que sofrem transformações ficcionais;

d) O mundo do deficiente físico de sentidos deve ser reconhecido como um mundo de fato e de direito e não definido pela deficiência em relação ao mundo da maioria. Nem segregação, nem assimilação: a educação, nesse caso, não é só adaptar o mundo do deficiente ao da maioria, mas também de adaptar o mundo da maioria ao do deficiente;

e) A imaginação é essencial na formação educativa e trabalha na mediação entre a vida em um mundo dado e em mundos possíveis. Entre um e outro, entre adaptação e transformação, e na produção de conhecimento, científico ou não, transitamos entre ideologia e utopia.

f) A educação é permanente enquanto existe o desejo humano e uma erótica do conhecimento e da felicidade humana que é capaz de transcender as escalas impostas por uma cultura, um sistema ou uma estrutura.

Bibliografia

Alves, R. *A alegria de ensinar*, Campinas, Ars Poetica, São Paulo, 1994.

Heidegger, M., *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Translated by William McNeill and Nicholas Walker. Bloomington: Indiana University Press, 1995.

Husserl, E., *Phantasy, Image, Consciousness, and Memory*. (1898-1925) (Trad. J. Brough) Springer, Dordrecht, 2005.

Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Gallimard, Paris, Trad. Ricoeur, 1950.

Jardim, M.A., “Mundos hermenêuticos e a dimensão imaginativa”, em *Revista Recre@rte* N°3 Junho de 2005, disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>

Keller, H., *Midstream. My Later Life Idem, My Later Life*, N.Y., Doubleday, 1929.

Keller, H., *Optimism*, N.Y., Crowell and Company, 1903.

Keller, H., *The World I Live In*, New York, The Century Co., 1910.

Kearney R., *The Wake of Imagination*, London and New York, Routledge, 1988.

Liddell e Scott, *Greek English Lexicon*, N.Y., Harper and brothers, 1854.

³⁵ *Idem*, p. 117.

- Michel Bréal (e A. Bailly), *Les mots latins*, Paris, Hachette, 1914.
- Ricoeur, P., *Textes Choisis. Méditations sur l'imaginaire*, seleção e comentários de Foessel (M.) e Lamouche (F.), Points, Paris, 2007.
- Ricoeur, P., 'The Function of Fiction in Shaping Reality', *Man and World* 12, 1979.
- Ricoeur, P., "Imagination in Discourse and in Action", em Robinson, G., Rundell, J., *Rethinking Imagination*, Routledge, London /New York, cap. 6.
- Ricoeur, P., *Du langage a l'image*", curso de 1973-74 em Paris. (trad. Italiana *Cinque lezioni: Dal linguaggio all'immagine*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo, 2002 (disponível na web em <http://www.unipa.it/~estetica/preprint.html>).
- Ricoeur, P., *Historia y verdad*, Encuentro Ediciones, Madrid, 1990.
- Ricoeur, P., *Na escola da fenomenologia*, Vozes, Petrópolis, 2009.
- Scheler, M., *Bildung und Wissen*, Verlag-Schulte-Bumlke, Frankfurt, 1947.
- Von Uexküll, *Ideas para uma concepción biológica del mundo*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1945.
- Von Uexküll, J., *Theoretical Biology*, New York: Harcourt Brace and Company, London: Kegan and Paul, 1926.
- Von Zuben, A., "A emergência do sujeito e a educação", em Rezende, A. (org), *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*, Vozes, Petrópolis, 1979, p. 193-218.
- Welton, D., "The World as Horizon", em Welton, D. (Ed.) *The New Husserl*, Bloomington, Indiana University Press, 2003, p. 223-232.

Recebido para publicação em 11-11-12; aceito em 13-12-12