


Pensamento imaginativo e formação humana na sociedade contemporânea

Imaginative thinking and human training in contemporary society

Pensamiento imaginativo y formación humana en la sociedad contemporánea

Miguel da Silva Rossetto - Universidade de Passo Fundo | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas | Passo Fundo
| RS | Brasil. E-mail: miguel.rossetto@upf.br 

Resumo: Propomo-nos, no artigo, (re)tomar a reflexão sobre o tema do *pensamento imaginativo* e suas implicações para os processos formativos perante o modo de vida contemporâneo. Cientes de que tal objetivo é profundamente complexo e obtuso, faremos recortes epistêmicos em todas as instâncias conceituais do problema: trataremos de alguns aspectos da contemporaneidade a partir de um artigo do filósofo e professor Pedro Georgen; abordaremos a concepção de imaginação a partir de dois filósofos pertencentes a Teoria Crítica – Walter Benjamin e Theodor Adorno – e, por fim, faremos um esforço reflexivo para apontar indicativos acerca da formação humana nesse contexto, especialmente no que diz respeito à capacidade imaginativa, incentivadora da autonomia, do diálogo e da criticidade; todos aspectos vitais para que se estabeleça o que Georgen chama de *encontro*, caminho sugerido para lidar com os modos de vida nas sociedades atuais.

Palavras-chave: Imaginação. Formação humana. Sociedades contemporâneas.

Abstract: We propose, in the article, (re)take the reflection on the subject of the imaginative thought and its implications for the formative processes towards the contemporary way of life. Aware that such a goal is deeply complex and obtuse, we will make epistemic cutouts in all conceptual instances of the problem: we will deal with some aspects of contemporaneity from an article by the philosopher and professor Pedro Georgen; we will approach the conception of imagination from two philosophers who belong to Critical Theory – Walter Benjamin and Theodor Adorno. Finally, we will make a reflexive effort to point out indicatives about human formation in this context, especially regarding to the imaginative capacity, encouraging autonomy, dialogue and criticality; all vital aspects for establishing what Georgen calls *meeting*, a suggested way to deal with the ways of life in today's societies.

Keywords: Imagination. Human formation. Contemporary society.

Resumen: Nos proponemos, en este artículo, volver a la reflexión sobre la temática del *pensamiento imaginativo* y sus implicaciones para los procesos formativos frente al modo de vida contemporáneo. Conscientes de que el objetivo es muy complejo y obtuso, haremos recortes epistémicos en todas las instancias conceptuales del problema: vamos a tratar de algunos aspectos de contemporaneidad desde un artículo del filósofo y profesor Pedro Georgen; trataremos de la concepción de imaginación a partir de dos filósofos que pertenecen a la Teoría Crítica – Walter Benjamin y Theodor Adorno –, y, por fin, haremos un esfuerzo reflejo para apuntar indicativos acerca de la formación humana en este contexto, especialmente en lo que trata de la capacidad imaginativa, incentivadora de la autonomía, del diálogo y de la criticidad; todos aspectos vitales para que se establezca lo que Georgen llama de *encuentro*, camino sugerido para tratar las formas de vida en las sociedades actuales.

Palabras clave: Imaginación. Formación humana. Sociedades contemporáneas.

• Recebido em 03 de dezembro de 2018 • Aprovado em 11 de julho de 2019 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p709-724>

Copyright © 2019. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internacional da Creative Commons – CC BY-NC-SA – Atribuição Não Comercial (<https://br.creativecommons.org/licencas/>) – Permite distribuição e reprodução, desde que atribuam os devidos créditos à publicação, ao autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Introdução

A água da casa em que fomos paridos é filtrada. Ela embebeda o barro, e o barro a purifica. Tem-se então o gosto da terra. Terra fica sendo o território. O quintal. O país dos sonhos. A extensão de vozes e imagens do silêncio das crianças. Silêncio que desperta perigo em cuidados de mãe.

- O que está fazendo sozinho aí no quintal? Está muito calado.

Bastava ouvir a voz de minha mãe para que a espaçonne voltasse a ser um cajueiro. Jurema, voltasse a cacarejar. Joca, meu cachorro, latisse com Jurema. E os meninos do Centro da Terra se escondessem nos formigueiros. Minha mãe me proibia de brincar com eles. Dizia que era impossível meninos morarem no Centro da Terra. Então um dia eles resolveram me levar pessoalmente para conhecer o Carço. Mas eu tinha que prometer que nunca na vida, a não ser em caso de cura de dor, eu contaria a alguém. Jurei três vezes com os dedos em cruz. Corri para dentro de casa e peguei minha merendeira.

- É preciso levar comida, me diziam eles, pois o caminho é demorado e você vai sentir fome.

Sem que minha mãe percebesse fui na cozinha e roubei bolinhos de milho. Pus água no cantil e fui me despedir do meu cachorro Joca:

- Não me faça perguntas agora, Joca. Vou viajar por uns tempos. Se minha mãe procurar por mim corra atrás da Jurema. Isso vai tirar sua atenção. Se Elias aparecer diga que não demoro.

E fui (CAMILO, 2013, p. 6).

Entremeio à literatura e à dramaturgia, podemos encontrar uma gama conceitual vasta e promissora para problematizar temas que cercam a formação humana. A produção literária, em alguns de seus gêneros, é resultado de olhares atentos à existência humana e seus modos de configuração. A exemplo dos textos não ficcionais que, em razão de sua função estética, permitem que a arte da palavra faça um retrato da vida sem preocupar-se em camuflar ou ludibriar o leitor ou até mesmo o próprio escritor do sentido existencial mais profundo e veraz a ser desvelado. Essa abertura em mostrar a vida através da arte resulta, justamente, no interesse de muitos leitores pelo que é contado pelo escritor num texto dessa natureza. Como afirma o crítico literário Harold Bloom (2012, p. 14), em sua obra *Abaixo as Verdades Sagradas*, “poesia e crença vagueiam, juntas e separadas, num vazio cosmológico marcado pelos limites da verdade e do sentido”.

Desse trânsito entre verdade e sentido, legitima-se o esforço intelectual e literário do ator e dramaturgo brasileiro Gero Camilo em expressar sua leitura de mundo através da peça *Aldeotas*, de onde tiramos a inspiração inicial para tratar da questão em pauta, a saber, “em que medida tem o pensamento imaginativo função ativa e vital para a formação humana na contemporaneidade?”.

Apesar de conter certa simplicidade, a pergunta nos remete a um tema bem específico, próprio da formação humana, “a importância do pensamento imaginativo”, que se encontra sob o signo de grandes temáticas debatidas frequentemente na educação, como o “desenvolvimento da autonomia”, o “uso da liberdade”, o “pensamento crítico”, “a capacidade dialógica”, entre outros. Temas que se atualizam constantemente frente aos problemas socioformativos de cada época.

Propomo-nos, portanto, a (re)tomar a reflexão sobre o tema do *pensamento imaginativo* perante o modo de vida contemporâneo e suas implicações para os processos formativos. Cientes de que tal objetivo é profundamente complexo e obtuso, faremos recortes epistêmicos em todas as instâncias conceituais do problema: trataremos, brevemente, de aspectos específicos da contemporaneidade a partir do diálogo com um artigo do filósofo e professor Pedro Goergen, da Universidade de Sorocaba/Uniso; abordaremos a concepção de *imaginação* a partir das reflexões de Walter Benjamin (1892-1940) e de Theodor Adorno (1903-1969), filósofos pertencentes à chamada Teoria Crítica; e, por fim, faremos um esforço reflexivo para apontar indicativos acerca da relação pensamento imaginativo, formação humana e sociedade contemporânea.

Sociedades contemporâneas: entre o encontro e o confronto

Poderíamos dizer, com Michel Foucault (2014a, p. 43), que o papel do filósofo é justamente fazer ver o que é visível, fazer ver aquilo que aparece, fazer ver “[...] o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos”. A responsabilidade de diagnosticar o presente (ARTIERES, 2004) é sempre profundamente delicada, pois o presente está tão arraigado em nós que, paradoxalmente, não vimos o que ele é.

Muitos sociólogos e filósofos se destacam nessa complicada tarefa de diagnosticar o presente. Entre outros, poderíamos citar Ulrich Beck (2011), Anthony Giddens (1991), Norbet Elias (1994), Ricardo Antunes (2005) e Georg Simmel (2006). Todos ocupam-se em dizer, em mostrar e distinguir como se configuram as sociedades ocidentais modernas e contemporâneas e quais são os pressupostos conceituais que comportam. Um diagnóstico dessa natureza é profundamente salutar, não somente para compreender como se estruturam tais sociedades, mas especialmente para refletir sobre seus impactos na política, na economia, na ética, na educação, etc... Uma recente obra, intitulada *Questões Atuais da Educação* (MUHL; DALBOSCO; CENCI, 2016), reúne uma coletânea de textos que, ao interpretarem essas e outras teorias sociológicas,

procuram significar a formação humana perante o momento histórico e vigente marcado pela crise da racionalidade moderna. A análise das sociedades contemporâneas exige, portanto, tanto a identificação das rupturas e aversões em relação às sociedades modernas quanto as intensificações e continuidades em comparação a ela.

Tomaremos a liberdade, então, de inicialmente dialogar com um texto de Pedro Georgen (2016) intitulado *Formação Humana e Sociedades Plurais*, no qual o autor caracteriza as sociedades modernas/contemporâneas como sociedades multiculturais e, por isso mesmo, plurais¹. Nos interessa, desse texto, além do fato de que o autor toma como ponto de partida de sua crítica as relações culturais, o modo como Georgen (2016) entreve e elabora os problemas formativos a partir da análise destas sociedades, o que nos proporcionará vínculo e abertura para tratar do pensamento imaginativo.

As sociedades contemporâneas são plurais, pois apresentam como característica marcante o crescente e intenso desenvolvimento tecnológico, a disseminação da internet, dos meios de comunicação, dos aparatos tecnológicos, dos meios de locomoção, do acesso e domínio de idiomas, do livre trânsito entre alguns países, etc... Essas novas estruturas permitem que sociedades distintas se encontrem num panorama plural que provoca um choque cultural constante, pois deparam-se frente a frente estruturas sociais, visões de mundo e perspectivas éticas distintas.

Temos, então, que as barreiras que outrora separavam uma cultura de outra ficam cada vez mais tênues, a ponto de serem porosas e permitirem que se progrida de uma relação intercultural, em que as culturas se encontram lado a lado em um mesmo mundo, para uma relação intracultural, em que há a possibilidade de culturas diferentes se impregnarem umas às outras. Essa nova configuração multicultural da humanidade é estampada em um “[...] cenário de confluência e miscigenação em que as incongruências entre costumes, valores, tradição, ideais, visões de mundo e convicções religiosas entram em contato e confronto na luta por espaços, poder e domínio” (GEORGEN, 2016, p. 38).

¹ Temos ciência de que a conceituação das sociedades contemporâneas e sua consequente crítica à sociedade moderna trazem em seu bojo uma vasta lista de conceitos revisitados e (re)significados, como indivíduo, sociedade, trabalho, tempo, subjetividade, etc... Somente sobre a investigação acerca de conceitos como “individuação” e “socialização”, poderíamos citar inúmeros teóricos, como Georg Simmel; Norbert Elias, Georg Herbert Mead; François Dubet; Bernard Charlot; Pierre Bourdieu, entre outros...

As sociedades contemporâneas não assentam-se mais em princípios universalistas, homogêneos, únicos e verdadeiros, capazes de orientar seguramente o comportamento humano, individual e social, pois “o indivíduo, na dinâmica de aculturação, não se insere num contexto cultural homogêneo e fixo, como ocorria no passado” (GEORGEN, 2016, p. 37). Assim, “a cultura assume características variadas, divergentes e contraditórias, tornando-se arredia à estratégia cognitiva de enquadrá-la em sentidos únicos, excludentes e redutores” (GEORGEN, 2016, p. 34). Esse é um dos grandes desafios para a individuação e socialização e, por consequência, para a formação humana. Ao indivíduo contemporâneo, que vive em sociedades que não se deixam captar de modo unitário, resta aprender a conviver com incertezas e inseguranças, já que numa sociedade plural, e por isso mesmo complexa, o comportamento humano passa a depender cada vez mais do posicionamento individual nas situações concretas de vida. Porém, como nos diz Georgen (p. 41), “[...] isto é, mais uma vez, paradoxal, pois quanto mais o sujeito se insere na realidade múltipla e contraditória, mais ele carece de capacidade reflexiva de avaliação e julgamento”, o que aumenta consideravelmente o papel e a importância da formação na constituição do sujeito, visando à autonomia e à capacidade para o diálogo e para a criticidade.

Frente a esse contexto multicultural, Georgen (p. 38-39) aponta para duas possíveis posturas a serem adotadas, que ele denomina de confronto ou encontro, sendo que “o confronto é o caminho da hostilidade, da intolerância, da agressividade e da barbárie; o encontro, ao contrário, é a busca do entendimento, do respeito e do reconhecimento”. Essas perspectivas provocam fortes impactos nos processos de formação humana, pois apresentam novos desafios oriundos dessa realidade, especialmente se à formação humana couber a responsabilidade de formar para o encontro. Podemos, portanto, nos questionar sobre o que significa formar para o encontro diante de modos de vida plurais e complexos. E ainda, ponderar sobre o que é exigido ao indivíduo para que ele possa sustentar um posicionamento social capaz de promover o encontro e rejeitar o confronto.

Essa tarefa se acentua significativamente quando, entre tantos outros fatores, “o dinheiro, a tecnologia e a informação invadem e intoxicam o espaço da subjetividade no qual deveria ocorrer os processos formativos” (p. 43); quando a autoridade formativa perde espaço para os recursos eletrônicos; quando o conhecimento é reduzido a um amontoado de informações rápidas em forma de bordões trazidos pelos meios de comunicação.

Destacamos, ainda, dois aspectos da forma como Georgen posiciona o problema formativo nesse contexto multicultural: o primeiro aspecto se interpõe quando o autor afirma que “devido à crescente influência e confluência de diferentes culturas, visões de mundo e concepções éticas, *torna-se vital encontrar caminhos para o processo formativo em termos de políticas públicas, de conteúdos e procedimentos pedagógicos*” (2016, p. 33 - grifo nosso). E, o segundo, um pouco mais longo, quando diz que:

O aporte novo, próprio das sociedades complexas e plurais, é o caráter instável e plural deste universo formativo. Perde-se a permanência e a fixidez que conferiam autoridade e legitimidade aos processos formativos tradicionais em que objetivos claros e socialmente referenciados justificavam os procedimentos impositivos usados para “*transmitir conhecimentos e posturas éticas vinculantes a serem incorporados como resignação e conformismo*”. Ordem, disciplina, respeito, obediência e humildade eram pressupostos naturais de qualquer relação formativa (p. 35 - grifo nosso).

Por um lado, o espaço da subjetividade, que se vê invadido por inúmeros fatores sociais inerentes à sociedade atual, precisaria reservar-se à formação humana para que, desse modo, o sujeito possa constituir sua própria resistência à subordinação que os aparatos sociais e tecnológicos contemporâneos requerem. Por outro lado, os processos formativos de subjetivação do sujeito precisam dar impulso à condição do sujeito a tomar decisões frente às divergências culturais, morais, éticas e políticas a que será submetido a partir da convivência com uma grande multiplicidade de valores.

Dessas duas formulações, defenderemos que o pensamento imaginativo é conteúdo ou até mesmo procedimento pedagógico salutar para pensar o processo formativo, pois apresenta-se como pressuposto essencial para formar o sujeito que não se constitui mais sobre os ditames dogmáticos de uma ordem ética e social única, mas que, ao mesmo tempo, precisa ser formado para o encontro, ou seja, para o diálogo com outras culturas e, especialmente, para tomar decisões a partir de sua própria condição diante da pluralidade consoante às sociedades contemporâneas.

O pensamento imaginativo em Benjamin e Adorno

Retomemos agora nossa inspiração inicial para tratar da questão do pensamento imaginativo. Eis um trecho: “Bastava ouvir a voz de minha mãe para que a espaçonave voltasse a ser um cajueiro” (CAMILO, 2013, p. 6).

O autor, protagonista de *Aldeotas*, que se manifesta por meio do personagem de um menino, faz de seu quintal o mundo, e de sua relação com o “mundo” uma experiência carregada de vivências e problemas que fazem sentido para si mesmo. Uma criança que explode em imaginação para transformar e criar cenários e histórias faz uso daquilo que o quintal lhe dispõe. Nunca teve uma espaçonave, mas a árvore era transformada pela imaginação nesse objeto enorme e misterioso que, muito provavelmente, ganhava sua admiração, curiosidade, interesse e, portanto, sentido. Na impossibilidade de tê-la, restou-lhe criar imaginariamente a espaçonave, com seus contornos, cores, dimensões e finalidade. Ela – a criança – não ganhou uma espaçonave de brinquedo de outrem, com suas qualidades, formas, cores, textura e tamanho definidos, pronta para uso. Ela “fez” a espaçonave. A criança mesma a projetou, a criou, a idealizou, como autora de alguma coisa que era relevante naquele momento para sua vida.

A *imaginação* como uma aliada nata que possibilita não apenas (re)criar coisas, mas inseri-las no seio da história, do enredo de sua própria história, e narrá-las para si mesmo, e para os outros. A vitalidade da história, aqui, apresenta-se enquanto vitalidade de si mesmo. A autoria, que à primeira instância no indivíduo apresenta-se a partir da imaginação, é elemento vital capaz de conceder-lhe a autenticidade em sua própria existência. Constituição que é personalizada, própria a ela, dinamizada por si mesma. A hipótese, então, é de que a imaginação compreenda-se como um dos movimentos do sujeito mais autêntico e primário capaz de promover os primeiros impulsos em direção à sua autenticidade de vida, aspectos propedêuticos para a vida social, ética e política, fundada no entendimento, no respeito e no reconhecimento.

A *imaginação* é um termo que, de maneira geral, não recebeu tanto empenho conceitual dos filósofos. Ao dizer isso, não queremos diminuir sua complexidade e relevância. Nem desprestigiar o trabalho filosófico dos clássicos da filosofia. Até porque é bem verdade que o conceito apareceu na articulação argumentativa de muitos intelectuais, porém, na sua grande maioria, não como objeto central de especulações, mas como correlato e/ou distinção e definição de outros conceitos mais fundamentais para suas teorias. Aristóteles, por exemplo, foi um dos primeiros a dedicar-se ao esclarecimento do conceito quando, em sua obra *De Anima* (III,3), pretendeu diferenciar *imaginação* de sensação e de opinião. Procedimento muito semelhante também é visto em Santo Agostinho (*De vera religione*), em Francis Bacon (*De augmentis scientiarum*), René Descartes (*Regulae ad directionem ingenii*), Thomas Hobbes (*Leviath*), David Hume (*An Enquiry concerning Human Understanding*), Immanuel Kant (*Kritik der reinen*

Vernunft), Johann Fichte (*Wissenschaftslehre*), Edmund Husserl (*Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung*), Jean-Paul Sartre (*L'imaginaire*) e Jacques Lacan (*Écrits*). Deste elenco, dentre outros que trataram do conceito, quem sabe tenha sido na Fenomenologia, com Husserl, e na Psicanálise, com Lacan, que o termo tenha assumido maior centralidade e pertinência teórica².

[1] Em Benjamin, segundo nossa compreensão, a imaginação aparece também como pressuposto de conceitos fundamentais em sua argumentação. Por isso, faremos esforço para encontrar entremeio a seus ensaios, subsídio teórico capaz de indicar o sentido da *imaginação*. Sempre envolvido com movimentos sociais, constitui-se como crítico literário, sociólogo e filósofo. Seus escritos assumem perfil de ensaísta, por isso, a maioria de suas obras é a compilação de ensaios a partir dos quais faz crítica à política, à sociedade, aos modelos de vida, vinculando-se a assim chamada Teoria Crítica.

Em um de seus textos, *Livros Infantis Antigos e Esquecidos*, Benjamin (2012b) faz uma crítica ao contexto social e intelectual que motivava a produção de livros infantis em diferentes épocas. No período Moderno, diz ele, quando pretendia-se criar livros apropriados às crianças para atender-lhes a atenção e o interesse, ignorava-se que não era de objetos elaborados pelos adultos que a atenção das crianças mais ocupava-se. Para argumentar sobre isso, o filósofo pensava na relação significativa que elas tinham com espaços como oficinas, jardins e construções, ambientes cheios de detritos, ou seja, de coisas não elaboradas pelos adultos, prontas e pré-fabricadas, mas dos restos, daquilo que não é preparado ou arranjado. Era dos detritos que as crianças mais se aproveitavam para transfigurar sua relação com o mundo. Da mesma forma que fizera o protagonista de *Aldeotas* em seu quintal ao relacionar-se com os objetos não prontos. Para Benjamin (2012c, p. 257):

Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos.

Toda relação original e autêntica com as coisas, com o mundo, implica a não imitação do mundo do outro. Entretanto, enquanto o adulto compromete-se a confeccionar as coisas do mundo do outro conforme aquilo que ele pressupõe, encurta significativamente os espaços de

² Um panorama histórico sobre o conceito de “imaginação” pode se encontrado no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2012).

imaginação da criança. Proporcionalmente, quanto mais objetos prontos e acabados o adulto oferecer ao mundo da criança, mais limitada fica sua possibilidade de imaginar e criar coisas.

Em *Aldeotas*, é notável, no trecho apresentado, que a mãe representa o corte da imaginação – “bastava ouvir a voz de minha mãe para que a espaçonave voltasse a ser um cajueiro” (CAMILO, 2013, p. 6). Do mesmo modo, para Benjamin (2012c), a intervenção adulta – que pode se manifestar por meio da fabricação de brinquedos ou da produção industrial do brinquedo, iniciada no século XIX – se interpõe na relação que as crianças têm com o movimento da imaginação. Benjamin refere-se à emancipação do brinquedo nessa configuração frente ao abatimento da própria criança, dos adultos e da relação entre eles, pois “quanto mais avança a industrialização, mais ele [o brinquedo] se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais” (2012c, p. 265). Mas, este estranho logo ocupa espaço na vida da criança, do próprio adulto e, principalmente, da relação que o adulto se limita a estabelecer com a criança.

O brinquedo, nessa dinâmica, não é mais objeto de elaboração das próprias crianças e também não mais da elaboração dos pais para as crianças. Quebra-se um vínculo entre ambos que se manifestava em razão daquilo que marca o microcosmos da criança. No ensaio *História Cultural do Brinquedo*, no qual Benjamin (2012a) dialoga com Karl Gröber³, a própria relação com o brinquedo, ou melhor, com a construção de brinquedos, o que pressuporia a imaginação, permite que se verifique a sensibilidade da criança com matérias diversificadas (pedra, papel, tecido, plástico, palha, etc...) que são lidas pelas crianças à sua própria forma de sensibilidade, incitando um processo formativo autêntico em desenvolvimento. Porém, “[...] ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, berços de vidro, navios de zinco, os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 2012a, p. 265). A liberdade da criança nesse contexto é reduzida, bem como o espaço de imaginação e autoria que se estabelecia na relação de construção de um brinquedo com os pais. A indústria do brinquedo oferece o brinquedo aos pais e estes aos filhos, criando uma estrutura confortável e reducionista do papel dos pais na formação de seus filhos e do desempenho da imaginação frente ao brincar.

O brinquedo que o adulto oferece à criança revela certo confronto de gerações. À geração

³ Walter Benjamin denomina de “monumental” a obra de Gröber: GROBER, Karl. *Kinderspielzeug aus alter Zeit. Eine Geschichte des Spielzeugs (Brinquedos infantis dos velhos tempos. Uma história do brinquedo)*. Berlim, Deutscher Kunstverlag, 1928.

vindoura, são ofertados traços da cultura da geração vigente ou passada. Um certo modo de conceber a vida, o mundo. Uma geração de crianças que ganham bonecas brancas para brincar, por exemplo, nascem e são inseridas em um determinado modo de conceber as relações humanas, pois “o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e confronta-se com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras” (BENJAMIN, 2012a, p. 268). A preocupação, por vezes inconsciente, em conservar valores morais e sociais é maior do que a preocupação em conservar características eminentemente humanas como a capacidade de imaginativa do pensamento.

A exemplo do brinquedo, Benjamin, em seus ensaios, ocupa-se reflexivamente com outras diversas formas de condicionamentos, como o cinema e a fotografia, que sustentam em suas variáveis algo de comum. Em um ensaio intitulado *Camundongo Mickey* (BENJAMIN, 2012c), infere sobre os condicionamentos massivos e o mundo comum que se pretende, por exemplo, com o cinema. Diz ele:

Dentre as funções sociais do cinema, a mais importante é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho (BENJAMIN, 2012c, p. 204).

Fica explícito, portanto, o modo como o cinema, por exemplo, emparelha a forma de representar o mundo produzindo um pensamento de massa. À medida que os sujeitos não desenvolvem sua liberdade de imaginar e ter presença ativa frente às concepções de massa, perde-se o primeiro impulso capaz de promover resistência a uma forma uniforme de representar o mundo. Em outras palavras, o sujeito não perceberia o mundo dessa forma se não fosse o foco das câmaras, que oferecem ao público uma percepção coletiva e padrão. A percepção individual da realidade fica comprometida e deficitária e, por isso, “muitas deformações e estereotípias, metamorfoses e catástrofes que o mundo visual pode sofrer no filme afetam realmente este mundo nas psicoses, alucinações e sonhos” (BENJAMIN, 2012c, p. 205).

A *câmara*, numa perspectiva óptica, implica um dispositivo composto essencialmente por um compartimento fechado, com uma abertura pela qual são captados raios luminosos originários de objetos exteriores, de modo a constituírem ou serem empregados para produzir uma imagem ao incidirem sobre anteparo ou superfície especialmente preparada para isso. Isto promove o equilíbrio entre o homem e o aparelho e, assim, não apreende apenas a forma com que o homem

constrói sua representação para apresentar-se ao aparelho, mas a forma como o homem constrói sua representação, e representação de mundo, em razão desse aparelho. A capacidade e/ou o desenvolvimento da imaginação poderia ser compreendida como o movimento do sujeito capaz de pensar para além do aparelho, imaginando outra perspectiva de produzir a imagem, a representação. Esse é o núcleo da crítica de Benjamin.

O cinema, o brinquedo, a fotografia, entre outros, comportam-se como mecanismos capazes de “suspender” a vida imaginativa do sujeito. “Suspensão” implica pausa, interrupção momentânea ou definitiva provocada consciente ou inconscientemente pelo sujeito ou por outrem.

[2] Em Adorno – alemão nascido em 1903, sociólogo e filósofo vinculado à Escola de Frankfurt; interlocutor e até mesmo discípulo de Walter Benjamin –, o pensamento imaginativo deve ser compreendido no contexto de sua crítica à “Indústria Cultural”. Especialmente porque no decorrer dos séculos XVIII e XIX os avanços científicos, o comércio e o capitalismo haviam evoluído significativamente, a ponto de interferir no modo de vida, na constituição mesma do sujeito. Transição da razão humana, calcada pelo Iluminismo, para a razão técnica, advinda dos avanços do período. Assim, os interesses econômicos passaram a ocupar lugar prioritário frente aos interesses humanos. A exploração da cultura ganhou proporções gigantescas. Um exemplo desse contexto é o cinema, que, enquanto arte, se tornou um mecanismo de manipulação social e de implantação da ideologia dominante (ADORNO; HORKHEIMER, 1985)⁴.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Na compreensão de Adorno e Horkheimer (1985), a cultura produzida pela indústria extrapola e até inibe a manifestação cultural própria das comunidades, das pessoas, dos microcosmos, atingindo um nível em que a própria cultura torna-se um produto fabricado e utilizado para a implantação e implementação de um modo unívoco de pensamento. Com isso, a imaginação precisa ser suspensa, atrofiada ou paralisada nas palavras dos filósofos, pois essa atividade intelectual do espectador chamada imaginação é vetada frente à demanda de atenção

⁴ Os autores entendem que não apenas o filme, mas todas as manifestações da indústria cultural, em forma de conjunto, têm força suficiente para implantação de uma ideologia.

para com a velocidade das imagens fílmicas que passam diante de seus olhos. A univocidade do pensamento em observar e assimilar as imagens que se lhes apresenta não deixa espaço para a multiplicidade de interpretações de que a imaginação poderia criar. Pela filmografia, a vida das pessoas deve se constituir numa continuidade das ideologias de massa presentes nos filmes. Assim, “[...] o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

A Indústria Cultural não cria somente o produto. Cria a necessidade nos consumidores de ter esse produto. Para aumentar a produção e dar vazão aos produtos, a própria Indústria Cultural cria mecanismos de aceitação sem resistência e, desse modo, os próprios consumidores se convencem de que precisam daquilo, pois “o fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). Isso é, a indústria que cria a necessidade satisfaz a necessidade. Os indivíduos não conseguem força de resistência e, por isso mesmo, a suspensão da imaginação tem alta responsabilidade no alargamento dessa fraqueza de resistência, característica de uma sociedade alienada.

Nos interessa, para finalizar, o conceito de racionalidade ou de consciência desenvolvido por Adorno. Ele diz que:

Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas, este constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. E antes de tudo a educação para a experiência é *educação para a imaginação* (ADORNO, 1995, p. 151 - grifo nosso).

Aqui, o filósofo deixa explícito seu entendimento de que o pensar enquanto capacidade formal ou como uma faculdade não contempla toda a consciência e que é pela *imaginação* que esse conceito se amplia na forma de experiências intelectuais que permitem a emancipação, já

que, quando se realizam experiências, estas não carregam em si mesmas limites ou barreiras em suas possibilidades.

Pensamento imaginativo e formação humana

Neste último passo, nos cabe demonstrar o vínculo entre os problemas ou as provocações formativas provenientes das sociedades plurais e a importância do pensamento imaginativo nesse contexto. Se, portanto, formar para o encontro é um caminho plausível para lidar com o choque cultural promovido pelas sociedades plurais, conforme anunciou Georgen, parece-nos que disso transcorre a necessidade de uma formação específica para que o sujeito tenha condições mínimas de posicionar-se e tomar frente desse encontro. Ou seja, é por meio do próprio sujeito que se dá a possibilidade de evitar o confronto e promover o encontro. Enquanto a formação dos sujeitos não visar a modos de subjetivação desses sujeitos para que eles lidem com o encontro, a probabilidade do confronto se expande.

Se o encontro implica um sujeito para conviver em um ambiente sinuoso, instável e sem princípios universais capazes de controle verdadeiro e absoluto entre o que é certo e errado, então, exige-se um sujeito em condições de autonomia, um sujeito em condições de diálogo, um sujeito em condições de estabelecer uma análise crítica daquilo que lhe é apresentado. Para isso, o envolvimento de um sujeito que já tenha em si a abertura necessária para o diálogo, para a autonomia e para a criticidade – aspectos suscitados pelo pensamento imaginativo – é altamente imprescindível, salutar e profícuo. Nesse contexto, pertinente destacar que não se quer afirmar que o pensamento imaginativo é a única exigência para promover essas condições. Nosso pressuposto é de que, quanto mais provocado e bem conduzido no sujeito, o pensamento imaginativo colabora significativamente para o alargamento ou para a abertura da autonomia, do diálogo e da criticidade.

A formação que visa ao desenvolvimento da autonomia desde a infância pode encontrar, já nas brincadeiras, seu espaço de iniciação. A brincadeira, enquanto atividade essencialmente infantil, mas também adulta, pode contribuir, a partir da imaginação, para o desenvolvimento da autonomia. Aliás, raramente uma brincadeira inibe a imaginação, pelo contrário, é ela possível graças à imaginação, de modo especialmente potencializador aquelas que não são resultados de brinquedos prontos e acabados. O brinquedo interfere na brincadeira. Construir o brinquedo é

uma brincadeira. E esse passa a ser o “problema” da criança, ou seja, o “problema” da criança não é o problema do adulto. Para a criança, construir uma ponte para os carrinhos passarem de um lado ao outro é um problema altamente complexo, que lhe exige encontrar materiais, maneiras, condições e soluções. Ela precisa imaginar, criar hipóteses sobre como resolver seu problema complexo. Isso é, precisa ser autora da resolução, fazer parte da história, ser protagonista, semear sua autonomia frente aos desafios que as situações de vida apresentam.

Com isso, referimo-nos também à importância de a criança brincar sem o adulto ao seu redor “dando” as respostas, como se ela não fosse minimamente capaz de pensar em alternativas, mesmo que elas não sejam possíveis ou não sejam as melhores. Essa coerência entre a ideia imaginada e a realidade possível faz parte do processo de formação. Esse é o caminho pelo qual ela consegue lidar e interferir na realidade. A brincadeira, que seguidamente encontra-se fora dos “conteúdos programáticos” das escolas, é atividade basilar para a formação humana do cidadão, que deverá inserir-se ativa e politicamente na sociedade.

Entretanto, normalmente a brincadeira não se faz de forma solitária. As crianças seguidamente procuram outras crianças para brincar. Movimento altamente salutar para que ela tenha a noção de coletivo e de que sua imaginação nem sempre é a melhor ou, pelo menos, não é a única, já que a vida lhe coloca em relação. O embate entre aquilo que imaginamos, que se traduz por palavras ou comportamentos, é fundamental para que os sujeitos não fundamentem, a partir de sua própria imaginação, um individualismo e para que não assumam como verdades absolutas aquilo que imaginam e não confundam autonomia com independência.

A formação humana que pretende formar para o encontro diante da complexidade e multiplicidade das sociedades contemporâneas deve considerar seriamente a atividade de dialogar. O diálogo, que exige a manifestação dos sujeitos, propõe socializar aquilo que imaginamos, propõe que os sujeitos dialogantes se exponham e possam explorar coletivamente suas imaginações. Os participantes tornam-se responsáveis por aquilo que manifestam e pelo que os outros manifestam à medida em que se comprometem a pensar sobre o que o outro pensou. Essa relação dialógica implica o despertar da imaginação e, ao mesmo tempo, a melhoria da imaginação por meio da participação do outro.

A democracia, se entendida como um modo de viver, requer um sujeito capaz de dialogar. E o diálogo pressupõe a imaginação porque ele precisa expressar algo diferente do que o interlocutor expõe. Não faz sentido algum ele repetir o que o outro manifesta. É, portanto, quando

a imaginação permite pensar algo novo e diferente a partir daquilo que é dado que o sujeito cresce intelectual e politicamente. A resistência àquilo que é dado em razão da Indústria Cultural maximiza-se à medida que o sujeito amplia sua atuação e, em especial, quando os sujeitos ampliam suas atuações coletivamente. A dimensão dialógica da formação humana implanta ou colabora para a implantação e implementação de um modo democrático de viver. O diálogo exige do dialogante um posicionamento autêntico, original, capaz de “pôr à mesa” o sujeito, ou seja, aquilo que ele imagina. E o que ele imagina lhe é próprio. Assim, o diálogo poderia se constituir em uma prática genuína e formativa de alta relevância no processo de formação dos sujeitos enquanto indivíduos de imaginação.

A abertura e a promoção do pensamento imaginativo são elementos altamente inspiradores do desenvolvimento da capacidade crítica. E, não há capacidade crítica sem a arte de perguntar. A possibilidade de problematizar o pensamento uniforme do sujeito ou a possibilidade de problematizar o dogmatismo daquilo que o sujeito imagina perpassa pela capacidade de questionar o que os sujeitos manifestam no diálogo na vida em grupo. A elaboração de – boas – perguntas, que colocam em discussão as ideias dos participantes, constitui-se também em um elemento a ser articulado na ação formativa, pois a possibilidade de imaginar arrasta também consigo o risco de absolutizar aquilo que se imagina.

A pergunta, ou seja, a dúvida ou discordância daquilo que é manifestado pelo outro ou por si mesmo é resultado do sujeito capaz de pensar diferente do que se põe, daquilo que está posto, isso é, capaz de imaginar uma outra situação, um contexto, uma probabilidade, uma hipótese diferente. A ação formativa calcada em conteúdos ignora a abertura para o desenvolvimento da pergunta. E, quando a formação se comporta assim, voltada para conteúdos, exonerando a pergunta, não consegue propor a autenticidade do sujeito frente ao seu próprio processo formativo.

Temos, portanto, que a autonomia, o diálogo e a criticidade exigem a imaginação do sujeito tanto quanto promovem a sua imaginação. Isso é, a imaginação é um pressuposto para que o diálogo, a autonomia e a crítica autêntica existam, assim como o diálogo, a autonomia e a crítica promovem o exercício da imaginação e, especialmente, contribuem para que o caminho do encontro seja o caminho escolhido frente à possibilidade do confronto.

Como nos diz Foucault, “existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável

para continuar a olhar e a refletir” (2014b, p. 13). E, para tanto, acreditamos que o pensamento imaginativo seja indispensável ou, minimamente, que a suspensão do pensamento imaginativo dificultaria enormemente a abertura para esse pensar diferente.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARTIERES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 15-37.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 263-266. (Obras Escolhidas; 1)
- BENJAMIN, Walter. Livros infatis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 254-262. (Obras Escolhidas; 1)
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. (Obras Escolhidas; 1)
- BLOOM, Harold. **Abaixo as verdades sagradas**: poesia e crença desde a Bíblia até nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CAMILO, Gero. **Aldeotas**. Brasília: Dulcina, 2013.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. (Ditos & escritos; 5).
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. v. 2.
- GEORGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. In: MUHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. **Questões atuais da educação**: sociedade complexa pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 29-50.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- MUHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. **Questões atuais da educação**: sociedade complexa pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.