

O IMAGINÁRIO E A CRIATIVIDADE COMO BASES DA CRIAÇÃO POÉTICA

Rita de Cássia Gemino da Silva (UNIG/FEUC/FAMA)
ritagemino@ig.com.br

**C'est dans l'Art que l'homme se dépasse
définitivement lui-même.**

(Simone de Beauvoir)

1. Procedimentos metodológicos

A base de pesquisa para este trabalho¹¹⁷ é especificamente de preceitos práticos com o método ancorado de forma empírica, voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção de ações orientadas em função da resolução de problemas efetivamente detectados na coletividade educacional. Com isso, seguimos as diretrizes do que hoje é denominada pesquisa-ação.

A teorização da pesquisa se dá a partir da observação e descrição de situações concretas e do fato de encarar os diversos campos de atuação antes de se ter elaborado um conhecimento teórico relativo ao tema. Na análise das ações em que os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, estabelecemos um constante vaivém entre a dedução do geral ao particular e a indução do particular ao geral.

Embora de forma empírica, não deixamos de lado as questões relativas às referências teóricas sem as quais a pesquisa-ação não teria sentido. Dessa forma, as diretrizes para os procedimentos metodológicos do trabalho partem primeiro de uma situação-problema, que é a necessidade de provocar novas propostas para prática de texto poético na escola. A partir do levantamento dessa questão, teoriza-se a fundamentação sobre o imaginário, a criatividade e o cotidiano escolar.

¹¹⁷ Este artigo foi revisado e ampliado, a partir da dissertação de mestrado intitulada: *Um caminho com vista à interdisciplinaridade para a prática de texto poético na escola – imaginário e criatividade*.

2. *Resgate do conceito de imaginário*

Discorrer sobre o conceito do termo *imaginário* no início de um novo século, em que o homem espera resgatar o significado de representação do mundo, tem se tornado quase que impossível. Seria necessário ancorar alguns conceitos desse termo no percurso da história da humanidade a fim de disponibilizar de forma mais concreta a questão.

Em algum momento da Antiguidade Grega, a dualidade entre o real e o imaginário reforçava os preceitos da conduta humana, potencializando a capacidade de imaginação, abarcando dois domínios que não se interagiam; de um lado, a capacidade de perceber pelos sentidos, o comportamento pessoal ético adaptado à realidade; de outro, o devaneio, a fantasia e a arte.

Na Idade Média, a religião contrapõe o racional e a epifania, colocando o homem num estado contemplativo de sublimação entre o onírico e a razão. O Renascimento traz a possibilidade de que tudo possa vir a ser conhecido; conhecimento este que só poderá ser aceito através de um rigor científico. A chamada *Fase de Sucessão* do imaginário implicará um julgamento severo sobre a questão.

Na *Fase de Subversão*, o imaginário, em pleno século XIX, torna-se a única realidade: somente através dele o real cria possibilidade de existência. O sonho é valorizado, a imaginação reina e, como reforça (SAISON, 2002), “Oscila-se entre a esperança, após o desvio provisório, de uma reconciliação final do imaginário e do real, e a recusa definitiva de toda a realidade exterior para ouvir apenas as obscuras vozes interiores.” Nessa fase, no que diz respeito à visão social, o imaginário permanece subversivo, oscilando entre o oculto e o ignorado.

O reequilíbrio entre o imaginário e o real vislumbra o fim do século XX, século das imagens, da (re)construção dos valores morais, da mediação entre o ser e o estar. A chamada *Fase da Autorização* do imaginário alcança o portal de um novo tempo, de onde a soberania do pensamento se aloca nos questionamentos explosivos que procuram restituir ao homem a condição de (des)velar o que reside em si.

O imaginário, então, realça a contemplativa força do homem de (re)valorizar e (re)dimensionar o que antes foi sucessivo e subvertido, possibilitando, dessa forma, a imensurável condição humana de surpreender o inviável.

Nesta atual conjectura, em que o escopo do estudo sobre o imaginário ganha dimensões cada vez mais científicas, vários teóricos têm procurado reforçar a “autorização” do imaginário, trazendo no bojo das pesquisas relevantes conceitos sobre o termo.

Na história do conceito de imaginário, vamos encontrar suposições diversas. Ao abordar a questão na ótica de diferentes autores e em diferentes épocas, René Barbier (2001) afirma:

O termo imaginário tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe: uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como o resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros veem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo.

A partir dos resultados de um estudo em que resgatamos as concepções sobre o imaginário que cabiam para reforçar os questionamentos ora defendidos, organizamos algumas diretrizes que puderam ratificar nossa prática sobre o tema. Com isso, teóricos como René Barbier, precursor da abordagem transversal; Edgar Morin, com o pensamento complexo; Gilbert Durand e a (re)valorização do imaginário que atravessa o pensamento de Cornelius Castoriadis e a vida em sua cotidianidade, enfocada por Michel Maffesoly, serviram como arcabouço de nossa pesquisa, contribuindo de forma eficaz para alicerçar os pressupostos referentes ao imaginário que constitui um dos pontos fundamentais deste trabalho.

3. *O imaginário infantil e a escola*

O que entendemos, hoje, como imaginário tem um sentido muito amplo quando colocado dentro de um fazer pedagógico. Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Mas a questão do imaginário está além das conjecturas científicas. Trata-se de sequelas que há tempos a humanidade carrega e que conseqüentemente a educação reproduz.

O imaginário esteve quase sempre obrigado a permanecer adormecido no traço construtivo da personalidade do homem. Se assim não acontecesse, seria possível obtermos um reequilibrado e harmonioso ser

humano, completo na sua formação como sujeito imaginante, como ser físico e detentor de um pensamento direto sobre as imagens que o mundo estabelece e que não são oriundas de sua imaginação. Sufocar as ações ou estimulá-las talvez seja o ato imprescindível para a transformação das atitudes. É Sacristá (2000, p. 159) que adequadamente diz:

Caminhando para a meta, existe uma via privilegiada para comunicar ideias ou princípios com a ação dos professores, que reside nos elementos estruturadores do currículo. É preciso sempre reconhecer seus valores quando, por suas condições, contribuam para desenvolver um modelo pedagógico adequado e não sufoquem a capacidade profissional dos professores, mas a estimem.

A escola deveria ser o espaço privilegiado onde as crianças, desde a primeira infância, pudessem instituir as formas gerais de estar nas palavras, nas imagens, nas próprias coisas, nas escalas de valores em que se encontram entre o real e o imaginário, e uma maneira eficaz de alavancar o ser imaginante que cada criança leva em si é dar voz ao silêncio sedimentado que habita a imaginação do aluno. Quando abrimos a porta para que o aluno revele aquilo que pensa além do que o livro didático, a lição ou o conto de fada obriga a interpretar, estamos automaticamente dando a possibilidade de ele ir além do que o senso comum institui como o mais certo, estamos abrindo a porta para o ato de imaginar. Postic (1993, p. 13) nos revela:

Imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que eles têm em nós. Não é afastar-se em relação ao mundo real; é seguir ao mesmo tempo uma via paralela.

A via paralela entre o real e o imaginário acontece quando oportunizamos dentro das atividades escolares caminhos que proporcionem os jogos de linguagem e a criação com as imagens interiorizadas por essas linguagens. A criança retém inúmeros processos linguísticos para alargamento do que é para eles o limite entre a barreira do real e do imaginário.

A nossa imaginação está impregnada de realizações que, mesmo adormecidas, escondidas e ocultas, permanecem disfarçadas - por que não dizer reprimidas pelas ações diárias da sociedade que nos obriga a viver somente o exterior? Essas mesmas pseudorealizações continuam latentes à espera de algo que as faça germinar. A escola possui esse adubo capaz de fazer brotar as realizações adormecidas no imaginário infantil. Postic (1993, p. 15) afirma que:

Mais profundamente, nossa viagem imaginária alimenta-se de nossas esperanças ocultas, escondidas há muito, sempre latentes, prontas a germinar ao mínimo chamado. Parece-nos havê-las afastado porque foram sancionadas pela realidade social, mas estão presentes em nós e ressurgem à mínima ocasião favorável. E, sempre, a esse movimento para o interior de si mesmo está associado um movimento de si para o exterior; vivemos o que poderia ser e o que poderia despontar em nós, pela ação, o que transformaria nossa vida entre os outros.

Na atividade dentro da escola, a criança descobre o mundo exterior e sobre ele exerce uma ação, com isso sua imaginação se desenvolve. Também através da atividade educacional a criança se confronta com o outro, com o real, ao fazer descobertas, ao sentir a alegria, o medo, ao viver conflitos e a expor suas ideias confrontando-as com as do outro.

Por entre a realidade que se opõe àquilo que a criança interioriza no seu imaginário surgem as possibilidades de se tomar consciência de seus limites, de reconhecer seus temores, surge a vontade de dominar suas emoções e suas angústias. Para Postic (1993, p. 15), “O imaginário começa onde a realidade opõe, senão rejeição, ao menos resistência: algo não está diretamente acessível, escapa, mas pode ser adivinhado; permite uma esperança, embora velada”.

4. *A interconectividade entre o imaginário e a criatividade*

Descontínua e compartimentada, a escola ainda não consegue atingir uma percepção global da realidade a ser transformada; estamos caminhando para esse novo processo de uma visão sistêmica num enfoque de totalidade e de prevalectimento de procedimentos metodológicos para apreender o real em suas múltiplas dimensões.

Esse sistema educacional como sistema vivo, que empreende energia e múltiplos fatores, que cria laços de interdependência e realimentação, ainda está em desenvolvimento dentro do paradigma atual de universalização.

O aprimoramento dos fatos através da evolução histórica nas conexões externas envolve a definição de estratégias globalizantes, orgânicas e dinâmicas, capazes de usar as sensações, os sentimentos, as emoções e a intuição para aprender e não para separar o mental do físico, o fato da fantasia. Com isso a interconectividade entre o imaginário e a criatividade se sustenta pelo efeito equilibrador da intuição e da ação dessa intuição. Postic (1993, p. 19) completa, indicando que “O movimento di-

alético entre o imaginário e o racional é aquele que garante o equilíbrio do sujeito. Seus recursos internos provêm da fecundação entre o racional e o imaginário”.

Avançar para além das mudanças de paradigmas é configurar algumas atividades que permitam implementar a racionalidade e a intuição num conjunto único para a formação do ser criativo. Na prática, promovemos a intercorrência entre o imaginário e a criatividade no momento que oportunizamos atividades lúdicas com a dança, a música, o teatro, de forma interdisciplinar e prazerosa. Quando facilitamos, através do resgate da simbologia de um desenho, o que está por detrás do discurso imagético de uma criança de três, quatro ou cinco anos, abrimos a porta para a formação linguística, mesmo que de forma oral, do seu conhecimento intrínseco sobre as imagens que fomentam o seu imaginário.

O ambiente da sala de aula ainda continua preso a uma série de atividades pré-estabelecidas que ocupa todo o momento da prática deixando de priorizar uma rotina mais prazerosa com as artes, o que vai ocasionar uma maneira diferenciada e esporádica de alguns professores que para implementar a criatividade recorrem a projetos à margem do planeamento curricular, apesar de envolverem os alunos num saber interiorizado pelos conteúdos que abrangem esse planeamento. Como bem coloca Antunes (2003):

Capacidade é o poder humano de receber, aceitar, apossar. Esses verbos de ação explicam a palavra e justificam sua presença na escola. A escola não pode fixar-se apenas como centro epistemológico, mas necessita, urgentemente, propiciar aos alunos a recepção plena de suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais.

Podemos perceber que as imagens que formam as estruturas do imaginário dessas crianças afloram através de sua criatividade por meio do desenho que elas criam. Apesar de o aluno se utilizar de um texto poético imbricado com outro tipo de manifestação artística, como a dança, no ato da confecção oral do seu próprio texto, ele redimensiona o seu desenho às imagens internas e à sua própria experiência alcançada entre o fictício e o real, ou seja, entre o imaginário e a realidade. Postic (1993, p. 21) afirma que “Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica por meio de textos, de imagens e de sons”.

Alimentado o imaginário, desencadeamos um novo padrão de conhecimento e de estímulo à confecção da poesia. Também Duborgel (1992) ratifica que o desenho é um ícone para a veiculação do imaginário na ação criativa:

Numerosas utilizações escolares esquadriham o desenho para aí descobrir, prever ou pressentir o espaço da escrita, a identidade do real habitual, um pictograma potencial ou falhado, um grafema em embrião, etc. Deste modo, o desenho é, de mil maneiras, colocado, ou recolocado, na perspectiva da escrita e da língua em gestação e não na de um ícone em formação.

Até mesmo em crianças que integram a faixa etária entre os seis e onze anos é intercorrente a confluência entre o imaginário e a criatividade.

Levados a redigirem textos numa concepção clássica de poemas, em versos e estrofes, os sujeitos-criadores, uma vez desafiados, interagem de forma criativa levando das atividades com a tinta, a dança e a dramatização, subsídios para a escrita do texto poético. Não é suficiente utilizarmos somente um texto-estimulador, ou repetição de algumas palavras desse mesmo texto, mas sim, contextualizar as próprias experiências com as experiências vivenciadas no decorrer da vida de cada sujeito-criador.

Ao ensaiar no cotidiano escolar um mundo ativo, vital, imprevisível, com movimentos contínuos e descontínuos, incluímos uma convivência mais agradável entre os fazeres educacionais e os fazeres sociais. Estrutturamos novos caminhos para se chegar ao conhecimento.

Na jornada de se aprimorar cada vez mais a intenção de ensinar, o profissional de educação alavanca novos empreendimentos e reelabora novos padrões de aceitabilidade no convívio entre a escola, o currículo e sua própria ideia do que vem a ser o ato criativo. Mudar na educação implica mudar o aprendiz e aquele que ensina. Phillippe (1998, p. 38-39) retoma a questão da importância de projetos ambiciosos dentro das práticas pedagógicas no contexto escolar. Esses projetos ratificam que

Acredita-se que a capacidade de organizar e de animar situações-problema e outras situações fecundas de aprendizagem suponha competências bastante semelhantes àquelas exigidas por um procedimento de pesquisa de maior fôlego. Todavia, enquanto uma situação-problema se organiza em torno de um obstáculo e desaparece quando ele é ultrapassado, um procedimento de pesquisa parece mais ambicioso, pois leva os alunos a construírem eles próprios a teoria. O procedimento em torno do peso de volume e do princípio de Arquimedes pode ser interpretado como uma sequência de situações-problema: cada uma delas permite o enfrentamento de um novo obstáculo, que deve ser transposto para que a trajetória continue. A diferença é que, na mente do professor e, às vezes, na dos alunos, encontra-se em um programa de trabalho em médio prazo. De modo ideal, é sem dúvida dessa maneira que se deveria levar os alunos a construírem todos os conhecimentos científicos, em biologia, química, geologia, física, mas também em economia ou em geografia.

Sendo assim, podemos reforçar que projetos diferenciados, mesmo que esporádicos, vêm contribuir para estabelecer novas práticas pedagógicas. Somente no cotidiano da escola teremos condições para fazer surgir indivíduos capazes de envolver os conhecimentos em todas as suas áreas de atuação, quer seja no papel social, quer seja no papel de agente transformador dessa mesma sociedade.

Essa relação entre o ensinar e o aprender coloca professor e aluno – sujeitos do processo ensino-aprendizagem – em uma cadeia de convivência, onde se misturam os conflitos, as trocas e as emoções experimentadas. (POSTIC, 1993, p. 28) reafirma a importância dessa relação na construção da interconectividade entre o imaginário e a criatividade quando alerta para a seguinte questão:

Como as relações sociais entre professor e aluno se situam num sistema de normas, seguindo uma forma imposta pela regra social, é no imaginário que se desencadeiam os afetos, que expressam pulsões e desejos. Em compensação, as produções imaginárias agem sobre a relação entre aluno e professor. Elas reforçam o conflito ou são o meio de superá-los, por sublimação.

Mesmo sem um interesse eminentemente filosófico, quando tratamos de poesia, imaginário e criatividade, esbarramos em toda a carga sinestésica que um texto poético infere sobre aquele que o lê ou o cria. Ao procurarmos um sentido para a implementação da poesia dentro do ambiente escolar, nos deparamos com uma carga infinita de emoções, porque, é claro, a poesia é sublimação, espelho da emoção humana. Desprender toda a bagagem emotiva que o aluno traz consigo para dentro da sala de aula requer muito mais do que mexer com sentimentos ou escolher o texto em verso que melhor se adequa para aquele momento.

Mexer e se envolver com a criação de texto em verso vai além do nosso próprio entendimento e dos sentimentos que carregamos. Talvez por isso tenhamos tantos caminhos a seguir e tão poucas placas de indicação. Se é difícil conceber na sua totalidade o texto poético, que, por ser plurissignificante, permanece aberto, inquestionável, imagine articular a sua prática por crianças de três a onze anos. Fica sempre um desafio, quer seja para o professor, quer seja para a própria criança.

As discussões entre o desenvolvimento das competências e a produção do saber dividem a escola em dois caminhos conflitantes: um, sobre a visão de um currículo que

consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na

vida para garantir a construção de competências; o outro, procura aceitar a limitação de maneira drástica, quanto à quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa.

Sobre a questão, Sacristán (2000, p. 149) comenta:

Para o professor não é fácil passar de princípios ideais para a prática coerente com os mesmos, a não ser à medida que possa planejar uma estrutura de tarefas adequadas na qual se conjuguem conteúdos curriculares e princípios pedagógicos. Essa é a importância dos meios estruturadores do currículo.

Existe o desafio de se levar ao educador brasileiro condições para a implementação de competências que possam deflagrar a elaboração de novas práticas pedagógicas. O profissional de educação que luta em defesa de uma escolaridade que permita a apreensão da realidade se pergunta: qual é o serviço da escola? Para que ela veio e o que ela pretende? Espera-se que as respostas estejam ligadas àquilo que o aluno necessita para agir na e sobre a sociedade que o rodeia.

No emaranhado de tentativas estamos atentos, continuamos a procurar, a descobrir outros meandros, outras vias. A única coisa que realmente sabemos é que o novo século necessita da cosmovisão, de um indivíduo que reflita sobre o seu fazer e sobre o seu pensar, porque um ser de relações, na sua totalidade, consegue transferir e/ou aprisionar as imagens que surpreendem o seu imaginário e sua criatividade.

Possibilitando ao aluno uma interação com o mundo como um fluxo universal de eventos e processos em que ele, o aluno, interage e é até capaz de modificá-lo, passamos à metáfora de um conhecimento que permite ao aluno inferir seus diagnósticos sobre a ação, que por ele deve ser tomada, referente a esses processos e eventos que o circundam. Na feitura do texto poético, quando entrelaçamos a criatividade e o sentido imaginativo, instituímos a liberdade de expressão, tão pertinente para a formação da personalidade da criança.

5. *O imaginário e a criatividade como bases da criação poética*

A criação humana sempre esteve agregada a preceitos instituídos pela sociedade. Cria-se por necessidade, não somente por uma questão pessoal, mas, principalmente, pela exigência que uma sociedade nos impinge.

A educação é espelho dessa situação. O aluno é preparado para criar aquilo que está de acordo com o método conteudista, seguindo regras e se valendo de uma metodologia voltada para a passagem de estereótipos convencionais de aprendizagem. Nesse ambiente onde a criatividade e o imaginário são ignorados no momento da criação, fica difícil dar asas à imaginação dos discentes e, é claro, de alguns professores, que, formados por uma pedagogia tradicional, não tiveram oportunidade de desenvolver o seu lado criativo.

Precisamos de métodos pedagógicos estimulantes para poder explorar e organizar melhor as situações que propiciem a escrita de texto poético na escola. O potencial criativo do aluno, na construção de significados e conhecimentos que lhe permitam interagir na sociedade, é o objetivo fundamental no estímulo da construção da poesia. Orientar sua formação, criar os meios que propiciem o desvelamento e a descoberta do mundo é o instrumental para formar o sujeito-criador, incentivando-o a construir o saber ler e o gosto pela leitura.

A relação que se estabelece entre o texto infantil e seu destinatário nos leva à preocupação com alguns elementos teóricos que ajudem a cumprir os objetivos esperados na construção do texto poético. Se desejarmos um aluno-leitor crítico, que assuma posições com independência, é preciso propor estruturas a partir de uma metodologia que oriente as etapas desencadeadoras entre o imaginário e a criatividade.

A poesia é um gênero literário conhecido como elitista, por isso está presente, através do senso comum, como sendo encontrado principalmente nas academias de letras, e não nos bancos escolares. Quando salientamos esse diagnóstico, é para reforçar que o texto poético, visto na concepção de sua feitura, está bastante longe do ambiente da escola. A poesia entra na sala de aula como mais um texto a ser conhecido, interpretado, copiado. Não entra como um texto que possa ser veiculado ao imaginário e à ação criadora do próprio aluno, mas sim do próprio escritor que o concebeu.

Por que isso acontece? As estruturas do imaginário guardam ou até mesmo formulam imagens que necessariamente não precisam estar presas a uma realidade já existente, mas a uma realidade concebida no próprio ato imaginativo do homem. Durand (2002, p. 18) reforça a ideia de que

O imaginário – o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensador do homo sapiens – aparece-nos como o grande denomi-

nador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por outro aspecto de uma outra.

Esse conjunto de imagens, que constitui o capital criador do homem, não é estimulado quando se trabalha o texto poético em sala de aula. Não é permitido ao discente resgatar essas imagens e proclamar a sua própria intenção sobre o texto poético lido e estudado. Essa permissão não é concebida pelo professor, não por causa de uma regra fixa, mas por uma regra institucionalizada pela própria formação de base dos conteúdos educacionais, com isso ficamos – professores, alunos e poesia - sempre a mercê de padrões fechados sobre o ato criativo no fazer poético. Como mudar essa situação é um grande desafio para novas propostas pedagógicas.

Observamos que inúmeras bibliografias tratam do estudo da poesia na escola, seja através de projetos, oficinas ou resultados de pesquisas-ação implantados em alguns países. Contudo sentimos falta de alguma ação mais prática no momento da criação do texto poético.

Dá-se toda a teoria, inclusive determinando métodos e etapas a serem seguidos, porém não desprendem o laço fundamental do momento criativo, que é a imbricação do imaginário com a criatividade. É necessário oportunizar a liberdade de expressar as imagens que alimentam o imaginário. A imagem que mora no imaginário de cada um é o primeiro estímulo à criatividade da poesia. De acordo com Durand (2002, p. 19), “o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito”.

Não se faz necessário procurar fora da própria mensagem, que sobrevive dentro do imaginário, o fato para haver a criação de um texto poético. Faz-se necessário sim um estímulo, uma apresentação primeira do que vem a ser um texto poético, suas inferências no imaginário do leitor, as inferências no momento de criação do escritor que concebeu o texto, até mesmo a permissão de usar o texto apresentado como sendo um texto-estimulador para criação do aluno; no entanto, frear, regrar, corrigir, impedir a soltura das imagens latentes no imaginário no momento do ato criativo é submeter a linguagem humana à sua própria insignificância. Observemos Durand (2002, p. 29) em seu discurso:

(...) é capital que notemos que na linguagem, se a escolha do signo é insignificante porque este último é arbitrário, já não acontece o mesmo no domínio da

imaginação em que a imagem – por mais degradada que possa ser concebida – é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurada fora da significação imaginária. O sentido figurado é, afinal de contas, o único significativo, o chamado sentido próprio não passando de um caso particular e mesquinho de vasta corrente semântica que drena as etimologias.

Para que os alunos possam progredir rumo aos domínios da criação do texto poético, convém colocá-los, com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem prazerosa e estimuladora. Não basta que ela, a aprendizagem, tenha sentido, o importante é que ela envolva os alunos e os mobilize no momento do ato criativo. Sendo assim, faz-se necessário criar uma organização do trabalho didático, que coloque cada um dos alunos em uma situação ótima de aprendizagem. Para Postic (1993, p. 19),

o pensamento progride de forma linear. A imaginação se processa em espiral, por alargamento de seu espaço. Ela não se dirige para níveis mais diferenciados, mais especializados, estende-se por expansão e por conquista de novos territórios.

Se a escola quiser manter o desejo de saber e a decisão de aprender, dando um sentido ao alunado para se apropriar desse conhecimento, terá de envolver mais os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Ter mais tempo é apenas uma das condições necessárias. Devemos lembrar que a função da escola, que antes era atender a todos, dentro de um modelo burocrático, descuidando das necessidades e diferenças individuais, hoje é vista dentro de um paradigma emergente, e tem seu foco voltado para a *missão de atender o aprendiz* em sua individualidade, aquele que aprende e utiliza os conhecimentos de maneira diferenciada e autônoma. Para gerar essa autonomia devemos idealizar novos caminhos e delegá-los ao professor. Sacristán (2000, p. 147), em *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*, insere a seguinte afirmação:

O professor tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. Uma certa filosofia pedagógica e a necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes propõem a conveniência de estimular essas margens de liberdade. A filosofia da emancipação profissional topa com a realidade com a qual se confronta para que esse discurso liberador tenha alguma possibilidade de progredir. Uma série de razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática.

Vivenciar o processo criativo possibilita conquistas nos níveis interpessoais e intrapessoais, além do transpessoal. No nível intrapessoal, o ato de criação faculta ao indivíduo o acesso ao inconsciente, desenvol-

vendo o autoconhecimento, a percepção do mundo e, principalmente, o estabelecer de suas próprias linguagens para enfrentar os problemas e re-visitando as trocas sociais imprescindíveis para sua vivência em grupo, no coletivo.

Ao mesmo tempo, no nível interpessoal, o processo criativo estabelece uma melhor compreensão de si mesmo e dos outros, além de ampliar a capacidade de adaptação e interação com o mundo que o cerca. Já no nível transpessoal, a criatividade facilita a ligação do indivíduo com o universo, com isso suprindo algumas necessidades espirituais, pondo em ação a intuição e o entendimento do aspecto sagrado da existência, do envolvimento entre o Criador e a criatura.

Entretanto, um dos problemas da educação atual é privilegiar os processos racionais em detrimento dos procedimentos intuitivos, mostrando-se assim como uma instituição social castradora de valores criativos.

Os sujeitos que desenvolvem competências para resolver problemas, que têm habilidades criativas e que são inovadores dentro do contexto da sala de aula, precisam ser contemplados com realizações pedagógicas que possam valorizar ainda mais o imaginário e a criatividade, procurando envolvê-los com todos os componentes de uma turma, a fim de desencadear os vínculos entre o fictício e o racional em cada um. Para Postic (1993), “a criança deve conseguir alimentar seu imaginário e expressá-lo. O imaginário se cultiva”.

De acordo com Duborgel (1992), a natureza do ato de escrever, define-se através da noção do que a criança tem como necessário, de ver as coisas como elas são, de observar com método, possuindo bom senso de pensar com clareza e de deduzir corretamente, além de apreender as características objetivas dos seres e dos objetos, relatando os fatos com uma objetividade precisa.

Essa natureza, no ato da tecedura do texto poético, necessariamente recorre a uma gama de afetos e de emoções, assim como à capacidade de efetuar o que cada um de nós faz com seus sentimentos e seus afetos. O que opera em nossa mente, em nosso espírito, em nossa individualidade como ser humano não fica somente na objetividade dos gestos, dos objetos, constrói-se através do emocional, de uma busca do sujeito pela sobrevivência e pelo despertar de si mesmo. E assim,

Pelo imaginário a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, interioriza significados. O céu torna-se o infinito, a noite, o mistério. São pontos de

referência simbólicos. Toda pessoa tem necessidade de ter, ao lado do mundo real, o das trocas sociais, o das investigações positivas, uma área de ilusão. (POSTIC, 1993, p. 19)

O equilíbrio e o conhecimento interior concedem ao indivíduo especular sobre o que ele realmente é; qual seu potencial e as qualidades que possui. Com base na sua potencialidade e na sua capacidade de agir, o ser humano envolvido por um processo de examinar o seu próprio imaginário, transforma o discurso das imagens em códigos simbólicos que poderão se transformar nos códigos linguísticos de uma poesia.

Ancorar todas essas ideias e ideais e coaduná-los aos inúmeros tópicos é a possibilidade de estarmos contribuindo para uma transformação mais igualitária entre os homens, protagonistas no desenvolvimento da criatividade, do imaginário e da poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *A instituição Imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COLL, César. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 2002.

DINORAH, Maria. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1985.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

METTRAU, Marsyl Bulkool (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.) *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RÓNAI, Paulo. *Dicionário universal nova fronteira de citações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: _____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-148.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.