

REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM: (RE) AVALIANDO ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

Joilson Luiz de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre aspectos da Filosofia da Educação, a partir da problemática do ensino-aprendizagem enquanto questões filosóficas relevantes e básicas no contexto educacional. Procura-se, fazer uma pequena revisão bibliográfica com os filósofos Heidegger (2005) e Deleuze (2003) no intuito de construir uma interpretação a esses problemas que são objetos dessa relação entre Filosofia e Educação. Para tal, amparamo-nos na metodologia com abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Partimos da hipótese de que para pensar uma proposta de ensino e aprendizagem cogita-se que é importante valer-se da interdisciplinaridade no contexto da educação, especificamente seguindo o conceito de imaginação, relacionado a Vigotsky (2004).

Palavras-chave: Filosofia da educação; Ensino-aprendizagem; Poesia e Educação.

INTRODUÇÃO

Ensinar pressupõe uma atividade triádica, a saber, de três componentes indissociáveis, quais sejam: aquele que ensina, aquele a quem se ensina, e aquilo que se ensina. Desse modo, quando se diz que uma pessoa está ensinando algo a outra pessoa, compreende-se que a primeira saiba (ou domine) o que está ensinando e que a segunda não saiba (ou domine) o que está sendo ensinado. Diante disso, já se encontra um aspecto filosófico relevante a ser pensado: O que é ensinar?

Designar certas pessoas como autodidatas sugere uma afirmação, portanto, bastante infundada. Isso não quer dizer, porém, que alguém não possa aprender por si próprio certo conteúdo, sem que alguma outra pessoa necessariamente lhe ensine. Neste caso, porém, a pessoa que vem aprender um dado conteúdo por si próprio não é um autodidata, mas sim um auto aprendiz. Todavia, cabe aqui a segunda questão filosófica intrínseca à primeira: O que leva alguém a aprender?

¹ Mestre em Ensino de Filosofia (UFABC), docente efetivo da E.E Raul Venturelli, (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, SP) – Capão Bonito, São Paulo – e-mail filosoficio@gmail.com

Com essas duas perguntas lapidares pode-se iniciar a discussão em torno da educação de modo filosófico, ou pelo menos, lança-se a caminho no sentido de propor uma reflexão básica sobre a educação. Contudo, para que uma atividade se caracterize como uma atividade de ensino não é preciso que aquele a quem se ensina aprenda necessariamente o que está sendo ensinado; basta que o que ensina tenha a intenção de que aquele a quem ele ensina aprenda o que está sendo ensinado. Em primeiro lugar, ela implica a existência de ensino sem aprendizagem (o que se pode chamar de ensino ineficaz). Em segundo lugar, ela sugere que coisas realmente não ensinam, porque não podem ter a intenção de produzir a aprendizagem. Isto, por sua vez, significa que não é muito assertivo enfatizar: "a natureza me ensinou", ou "a vida me ensinou", etc. Significa, também, que é só com muita ressalva que se pode falar em ensino através de máquinas (máquinas de ensinar, computadores, por exemplo), ou mesmo através de livros. Um computador (ou um livro) só ensina na medida em que a pessoa que o programou (ou escreveu) teve a intenção de que alguém aprendesse através dele.

Entretanto, está-se diante de uma questão com desdobramentos bastante complexos e que não permite atropelos, pois tudo isso implica pensar a problemática atinente à intenção de produzir a aprendizagem, isto é, a intenção de ensinar. Esta só pode ser constatada mediante análise do contexto em que certas atividades são desenvolvidas e denominadas especificamente como educativas. Tal atenção ao exame das respectivas situações educacionais é, portanto, extremamente importante. A presente conclusão, quando vista à luz das precedentes, tem pelo menos três implicações assaz relevantes, embora ainda demandando reflexões contínuas, dada a sua complexidade. Indubitavelmente, âmbitos da Filosofia da Educação.

Em primeiro lugar, desde que ensinar é sempre ensinar alguma coisa, algum conteúdo, a alguém, quem quer que seja que pretenda estar ensinando tem a obrigação de indicar, de maneira clara e distinta, exatamente o que é que ele intenciona que seus alunos aprendam. Se o conteúdo a ser aprendido não é claramente indicado, a pessoa que o expõe pode estar fazendo uma variedade de coisas (um discurso, uma pregação etc.), mas dificilmente ensinará, pois se torna bastante problemático atribuir-lhe a intenção de que os alunos aprendam algo que não é especificado.

Em segundo lugar, é necessário que as atividades desenvolvidas por quem pretende estar ensinando estejam totalmente relacionadas, de alguma maneira, com o conteúdo a ser aprendido. Isto significa que, embora as atividades que possam ser consideradas atividades de ensino, em geral, sejam virtualmente ilimitadas, as atividades que podem ser concebidas para o ensino de um conteúdo específico são limitadas pela natureza do conteúdo em questão. Se as atividades elaboradas e realizadas não têm relação com esse conteúdo, torna-se difícil atribuir ao suposto docente a intenção de que seus alunos aprendam o conteúdo que lhes está sendo proposto.

Em terceiro lugar, desde que ensinar é concomitantemente ensinar alguma coisa a alguém, é necessário que quem pretende estar ensinando conheça e leve em consideração a condição de seus alunos (sua idade, seu desenvolvimento, seu nível intelectual, as circunstâncias específicas etc.) para não lhes apresentar conteúdo para os quais não estão preparados e que não têm condições de aprender e para não desenvolver atividades inadequadas à condição desses alunos.

Ademais, torna-se problemático atribuir a alguém a intenção de que seus alunos aprendam certo conteúdo se esse objeto de ensino, por exemplo, está acima da capacidade desses, ou se as atividades escolhidas como meios para alcançar esse objetivo não podem ser desenvolvidas ou acompanhadas pelos alunos. Disso resulta que a relação ensino-aprendizagem implica refletir sobre o processo educativo, que não pode prescindir dos questionamentos do que seja ensinar e aprender. Sendo essas questões eminentemente filosóficas da educação.

1- ENSINAR E APRENDER: PERCURSOS TEÓRICOS E REFLEXÕES FILOSÓFICAS

Ser professor implica em estar em constante reflexão sobre o que efetivamente é demandado para que possa acontecer a aprendizagem. Nesse processo, repousa quaisquer preocupações sobre educação, pois pensar o ensino requer atenção aos processos pelos quais essa relação entre ensino-aprendizagem se constitui no seio da comunidade escolar. Para compreender as questões atreladas ao contexto educacional onde professores e alunos estão inseridos é necessário problematizar os processos e as

relações educativas partindo de duas interrogações iniciais: O que é ensinar? O que é aprender?

No intuito de aprofundar nesses questionamentos, retomam-se alguns filósofos e educadores numa perspectiva reflexiva e inquiridora, a fim de que se constitua um caminhar consciente e convicto da complexidade demandada, mas que também se possa buscar referenciais para continuar encontrando elementos para pensar. É diante disso que se postula que quanto mais se consiga compreender essas questões básicas mais se poderá avançar de fato na problemática educacional que tanto nos instiga e exige reflexão contínua, pois são as práticas educativas que se apresentam como objetos dessa pesquisa.

Na concepção de Favaretto, há uma tríade inquisitória na dimensão do ensino de filosofia, ou seja, o que deve ser ensinado, o que pode e como ensinar, mas que não pode prescindir do questionamento referente ao próprio estatuto que a filosofia possui para cada docente, pois:

Assim, o professor de Filosofia [...] para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado? o que pode ser ensinado? como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina (FAVARETTO, 1996, p. 77).

Para recorrer-se à dimensão filosófica, busca-se nas primeiras ponderações a seguir, oriundas do filósofo Heidegger, num texto acerca da questão sobre o que é pensar, para apontar um horizonte de questionamentos que sugerem algumas reflexões basilares sobre o significado do aprender.

[...] estamos em vias de aprender a pensar. Percorremos juntos um caminho e não andamos com discursos exortativos. Aprender significa: por e fazer e omitir em correspondência com o que cada caso nos dá de essencial. Segundo o tipo deste essencial, segundo o âmbito do que procede sua doação, é diferente a maneira de correspondência e, com ela, a forma de aprender. Um aprendiz de carpinteiro, por exemplo [...] exercita no aprendizado não só a habilidade de usar instrumentos [...] se é um autêntico carpinteiro põe-se em correspondência, antes de mais nada, com os diversos tipos de madeira e com as formas

adormecidas no seu interior, com a madeira tal como destaca, mostrando a oculta plenitude de sua essência no habitar do homem. Esta relação com a madeira sustenta todo o ofício do artesanato. Sem esta relação ele afunda na atividade vazia. A ocupação torna-se, então, meramente definida como negócio. Toda a obra de um artesanato, toda a ação humana, corre sempre esse perigo. Disso se excetuam tampouco o poetizar e o pensar. Contudo, o fato de que um aprendiz de carpinteiro chegue ou não no aprendizado a corresponder à madeira e assim obtenha coisas feitas desse material, sem dúvida depende de que haja ali alguém dotado da habilidade de ensiná-lo (HEIDEGGER, 2005, p. 77).

À medida que nos ocupamos das coisas de modo a estabelecermos com elas uma relação de sintonia, podemos assim adentrar à morada do homem. Desse modo, é possível compreender uma relação de aprendizado como uma coabitação. A vivência com o ofício de “adentramento” nas coisas faz do aprendiz não um mero reproduzidor da atividade do seu mestre, mas aquele que, escutando o “chamamento” das coisas aprendidas, não deixa o seu ócio esvaziar-se do sentido de apropriação delas e, por consequência, tornar-se (neg) ócio.

Todo agir humano enquanto aprendizado depara-se com esse “perigo”, a saber, perigo de desapropriação de si mesmo. Mas, se por um lado o aprendizado requer cuidados com aquilo que se aprende com apreensão, o ensinar é um chamamento afetuoso do outro que exige, por sua vez, envolvimento mútuo com a coisa ensinada; um pertencimento que essa “ação” alimenta que deixa parecer certa “impressão” de inutilidade quando, em verdade, tudo que é verdadeiramente útil foi apreendido. E, assim, confirma Heidegger (2005):

Com efeito, ensinar é ainda mais difícil que aprender. Sabe-se muito bem disso, mas poucas vezes o pensamos. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque os docentes tenham que possuir o máximo possível de conhecimentos e tê-los sempre à disposição. Ensinar é mais difícil que aprender porque implica um fazer aprender (lernen lassen). O autêntico mestre somente ensina a arte de aprender (das Lernen). Por isso com frequência sua ação desperta a impressão de que com ele não se aprende propriamente nada. É que, inadvertidamente, por aprender agora se entende a transmissão de conhecimentos úteis (p. 77- 78).

Já o filósofo Castoriadis (1987,) afirma ser a educação uma atividade prática poética, pois nela a autonomia faz-se simultaneamente meio, isto é, a razão de ser

própria da atividade, e fim, o possível produto a ser visado. Por essa interpretação, uma educação filosófica reúne o que a classificação aristotélica, em seus princípios, separa: a práxis da poíesis. O filosofar, enquanto exercício de pensamento, é também exercício dessa autonomia vibrante que atua concomitantemente tanto no favorecimento do sujeito agente quanto no outro (no caso o aluno) que, no próprio kinesis-dialético, move-se movendo. Todavia, como começar a pensar nessa problemática tão complexa? Novamente Heidegger (2000) apresenta um caminho pelo qual se pode trilhar considerando:

Por outro lado, qualquer pessoa pode seguir os caminhos da reflexão à sua maneira e dentro dos seus limites. Por quê? Porque o homem é o ser que pensa, ou seja, que medita. Não precisamos, portanto, de modo algum, de nos elevarmos às regiões superiores quando refletimos. Basta demorarmo-nos junto do que está perto e meditarmos sobre o que está mais próximo (2000, p. 14).

Seguindo essas ideias apresentadas pelo filósofo, é plausível aplicar tais proposições também no âmbito da discussão da educação enquanto reflexão, haja vista que para se refletir e meditar sobre algo é preciso estar atento ao que ocorre por perto, ao que está próximo. Assim sendo, para compreender o que é ensinar e o que é aprender, as práticas educativas exigem um pensar que reflita e que problematize seus acontecimentos de modo singular.

Nesse sentido, acompanhando as definições do filósofo alemão, depara-se com aquilo que compreende pelo ato de aprender enquanto atitude que só pode começar através do exercício radical de pensamento, que culmina até mesmo na conclusão de que é preciso aprender a desaprender, mas para isso também é necessário que se conheça, pois:

Aprender significa: pôr nosso fazer e omitir em correspondência com aquilo que de essencial nos concede em cada caso. Para que sejamos capazes de realizá-lo, temos de nos colocar em caminho. E se nos entregarmos à tarefa de aprender a pensar, no caminho que tomamos ao certo, sobretudo não temos de enganarmos precipitadamente sobre as perguntas cruciais e temos de nos entregar a perguntas que buscam aquilo que não pode ser encontrado em nenhuma invenção. Ademais, os homens atuais só podem aprender quando desaprendem. No caso em questão: só aprendemos a pensar se desaprendemos em sua base o que

anteriormente conhecíamos. Mas para isso é necessário que ao mesmo tempo o conheçamos (HEIDEGGER, 2005, p. 19-20).

Sendo assim, até aqui é possível asseverar que em Heidegger encontra-se a proposição de dimensão de “desaprendizagem”, cuja dinâmica se constitui no exercício do pensar através das perguntas essenciais que movimentam o pensamento.

Entretanto, para chegar à prática do pensar enquanto processo de desaprender, é imprescindível saber o que nos faz disparar o pensamento. Todavia, em que consiste o par reflexivo ensinar-aprender na dimensão do pensamento filosófico?

Há no pensamento do filósofo contemporâneo Deleuze uma perspectiva que lança luz nessas veredas ainda assaz obscuras. Para ele há no aprender um processo inerente ao movimento de interpretação que se efetua por meio do encontro com os signos, pois:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos [...] (DELEUZE, 2003, p. 4).

Essa exigência intrínseca à aprendizagem no que tange a necessidade de compreender que se trata de decifrar, interpretando esse encontro com os signos, produz uma perspectiva inquietante também com relação ao processo de ensino, tendo em conta que o mais importante nisso tudo é o surgimento de algo que nos force a pensar, uma criação que constituía as possibilidades de exercer o pensamento propriamente dito. Nas palavras de Deleuze (2003):

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento (p. 91).

Por conseguinte, pensar pressupõe caminhar nos labirintos do pensamento percorrendo suas sinuosidades, encontrando no âmbito da criação as saídas para continuar aprendendo. É nesse cenário que a arte, especificamente a imaginação ganha contornos promissores no processo do ensino-aprendizagem. Não obstante, ainda persiste a questão aberta referente à elucidação de como se aprende. Segundo Deleuze (2003):

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (p. 21).

Portanto, não havendo pensamento que não seja resultado de uma afecção propriamente dita, ou melhor, que não reflita afecções do homem na sua ordem existencial, não é do mesmo modo plausível conceber uma autêntica práxis filosófica que não seja concomitantemente uma atividade política e que, sendo dialeticamente construída, não favoreça a emancipação de outros atores sociais. Nesse sentido, a docência filosófica também se apresenta enquanto exigência de certo pertencimento engajado a um propósito que vai além dos muros da escola.

Nessa perspectiva é plausível pensar uma experiência que compreende não somente a mera aprendizagem, mas pressupõe afetação, um ato que perpassa o sujeito.

Na filosofia de Deleuze, é possível pensar o afeto enquanto ordem sensível, que se opõe à ideia de interpretação dos afetos em códigos sob os quais a realidade é remetida a uma narrativa lógica experiência estética, haja vista que constitui uma maneira de ampliar a potência afetiva, na qual os afetos se mobilizam para um olhar diferenciado na forma de perceber e viver a vida. Nesse sentido, a obra de arte, aqui especificamente a poesia, também constitui : “bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213). Os perceptos não são percepções, os afetos não são sentimentos ou afecções, mas sim

devires não humanos, segundo os autores (...) “A sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. Toda matéria se torna expressiva” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 217). Assim, para os autores, independentemente, do gênero artístico todos expressam por meio de sensações. No entanto, as sensações, assim como os perceptos, não são percepções que remetem a um objeto ou referente, nem mesmo se identificam ao material, mantendo com esta outra modalidade de relação.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

2- VIGOTSKI E A IMAGINAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo Vigotski (2004), a imaginação é oriunda de operações que articulam experiências vivenciadas pelo indivíduo. A partir dessa perspectiva histórico-cultural, pode-se entender a imaginação humana como um complexo produzido pelas experiências vividas, que são articuladas de diferentes formas pelo cérebro. As criaturas míticas exemplificam de forma simples a produção de complexos, como o Centauro: ser quadrúpede, meio homem, meio cavalo. Nesse caso, a produção imaginária (centauro) é criada pela decomposição e justaposição de seres existentes. Contudo, a criação pode adquirir formas mais variadas e/ou elaboradas, ou seja, por esse viés “a atividade criativa da imaginação depende diretamente do quão rico e variado é a experiência prévia do sujeito, pois essa experiência proporciona material com o qual os produtos da fantasia são produzidos” (Vigotski, 2004, p. 14).

No entanto, a dependência entre imaginação e realidade não impõe exclusivamente a reprodução de elementos existentes. Na maioria das vezes, há uma criação estética evidentemente nova, mesmo que tenha sido produzida pela justaposição de unidades reais. A elaboração imaginária pode ainda ser cristalizada em algum meio material: nesse caso, ela passa a constituir o mundo real e afetar outras pessoas, ou seja, pode ser incorporada como vivência humana que permite, inclusive, a mobilização de novas produções imaginárias, estabelecendo assim um repertório

diversificado – ao ponto de algumas obras de arte poderem efetivamente ser consideradas como cristalização da produção imaginária humana, entre elas a poesia com sua notória influência na constituição do imaginário cultural. Elas são criações que possuem origem na imaginação e podem ser capazes de influenciar a consciência social e produzir relações entre o fato imaginário e o mundo real.

A produção imaginária, assim como qualquer outra produção humana, pressupõe certo aspecto de acabamento estético, seja ela uma figura mítica, uma história fantástica ou mesmo uma máquina capaz de revolucionar a atividade humana. Tal acabamento é produzido pelo sujeito e condicionado pelas relações sociais, históricas e econômicas que produzem o contexto da produção estética (MEDVIÉDEV, 2012).

Nesse sentido, a imaginação e a estética são capazes de ampliar o corpo de referência dos indivíduos, além de promover um tipo de relação entre elementos qualitativamente diferentes. Tal repertório estético é imprescindível ao processo educativo.

Entretanto, o uso de obras de arte ou de atividades que estão baseadas em produções artísticas é frequente na educação, mas ainda demanda reflexão cuidadosa, contendo possibilidades a serem exploradas, tanto poéticas como filosoficamente. Existem inúmeras histórias e contos que foram produzidos para representar determinados conceitos ou comportamentos sociais, sem contar tantas outras expressões artísticas (teatro, artes plásticas, fotografia, cinema etc.) que são tão ricas quanto a literatura. As interpretações dessas obras permitem diversas apreciações, mas é comum a abordagem de questões morais para as crianças e adolescentes, sem que se explore seu potencial reflexivo, até mesmo filosófico.

Vigotski (2004) argumenta de modo a enfatizar que o ato criativo se refere a um momento que se materializa como resultado de um longo processo produtivo. Desse modo, o ato criativo é desenvolvido por meio de diversos processos internos como a memória, a percepção, a cognição, a imaginação etc., que permitem a criação humana.

Aquilo que a criança vê e escuta fornece os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula materiais com os quais ela construirá, subseqüentemente, suas fantasias. Em seguida, ocorre um processo muito complexo de reformulação desse material. O componente mais importante deste processo são as dissociações e associações das impressões adquiridas através da percepção (VIGOTSKI, 2004, p. 25).

Considerando esses processos complexos de dissociação e associação apontados pelo autor supracitado, é plausível propor que as crianças, por meio da dissociação, fragmentem a totalidade de certo fenômeno ou experiência em unidades isoladas, podendo ser associadas de formas diversas para a criação do novo, para a o fomento da expressão, do encontro com o poético. Todavia, não deixar de ressaltar a importância da imaginação, caso contrário o ato criativo estaria fadado a reproduzir aquilo que já existe no mundo humano, dado que desde os gregos *poiesis* é produção, criação, invenção, algo que os processos educativos também pressupõem, ao menos em tese.

Outra característica fundamental da experiência estética está relacionada com a contemplação da obra, que não é uma atividade passiva. Vigotski (2004) enfatiza esse ponto quando reconhece a necessidade da percepção sensorial para a vivência estética, mas destaca que, se ela estivesse fundamentada exclusivamente nisso, muitas pessoas apresentariam as mesmas percepções, uma vez que os registros fisiológicos podem ser idênticos, já que “a emoção estética se baseia em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta” (p. 333).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de esboçar espécie de fechamento dessas reflexões atinentes ao processo de ensino-aprendizagem, cumpre dizer que o intuito perseguido desde o início consiste numa possibilidade de pensar a filosofia da educação. Tal procura vai ao encontro da problemática em torno das questões disparadoras: o que é ensinar, o que é aprender e como se dá essa relação?

Segundo os filósofos estudados, lançou-se uma perspectiva sobre a temática abordada de modo a rever a concepção do que seja ensinar e do que

consequentemente seja aprender. Desse modo, com Heidegger considera-se que pensar e ensinar se apresentam enquanto exercício de pensamento que demanda colocar o problema sob o prisma da reflexão. Esse procedimento leva à conclusão de que para atingir o aprendizado requerem-se cuidados com aquilo que se aprende com apreensão, o ensinar é um chamamento afetuoso do outro que exige, por sua vez, envolvimento mútuo com a coisa ensinada. Todavia, também para ocorrer nesse processo é necessário postular que se até se deve aprender a desaprender para pensar de modo filosófico essas questões complexas que envolvem a educação.

Já com outro filósofo contemporâneo, o francês Deleuze, depara-se com uma dimensão reflexiva acerca de como se elabora a relação de ensino-aprendizagem sob o ponto de vista filosófico. Pondera que há uma afetação nesse processo educativo, em que os objetos nos forçam a pensar e interpretar essa relação com os signos que nos provocam constantemente a criar modos de estabelecer novas aprendizagens. Portanto, para esse filósofo o pensar pressupõe intenso caminhar nos labirintos do pensamento, percorrendo suas sinuosidades, encontrando no âmbito da criação, invenção e criatividade, as saídas para continuar aprendendo. É nesse cenário que a arte, especificamente a imaginação ganha contornos promissores no processo do ensino-aprendizagem.

Considerando o conceito de imaginação no contexto da educação, Vigotski (2003) concebe essa atividade como fundamental na constituição das experiências estéticas. Ressaltando que se trata de uma dimensão essencial no desenvolvimento da aprendizagem, sendo assim indispensável de ser objeto de reflexão no âmbito do ensino.

Nessa perspectiva, o autor supracitado argumenta assertivamente em favor da importância da imaginação na aprendizagem, enfatizando apropriadamente que o ato criativo se diga respeito diretamente a um momento que se materializa como resultado de um longo processo produtivo. Dessa maneira, conclui-se que o ato criativo é desenvolvido por meio de diversos processos internos como a memória, a percepção, a cognição, a imaginação etc., que permitem a criação humana. Ademais, refletir filosoficamente sobre ensino-aprendizagem constitui uma necessidade constante do próprio contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Claro Enigma**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. Reunião - **10 livros de poesia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. O que é a Filosofia? Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____, G.; **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HEIDEGGER, M. **¿Qué Significa Pensar?** Tradução espanhola de Raúl Gabás. Madri: Editorial Trotta, 2005.

_____. **Os Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo - Finitude - Solidão**. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Heráclito: A Origem do Pensamento Ocidental. Lógica: A Doutrina Heraclítica do Lógos**. Tradução de Márcia Sá C. Schuback. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

HERÁCLITO. **Pré - Sócráticos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

QUINTANA, M. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2004.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.