

O QUE PODE A IMAGINAÇÃO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA?

Nilton Mullet Pereira*

RESUMO: O artigo se propõe a um debate teórico sobre o ensino e a sala de aula de História. Esse debate se dá com base nas contribuições do filósofo Henri Bergson e do teórico do campo da teoria da História, Hayden White. A ideia central consiste em problematizar o que se ensina e o modo como se ensina História na sala de aula da escola básica. Essa problematização considera a imaginação como elemento vital na criação conceitual e na constituição de relações com o passado. Nesse sentido, as considerações teóricas realizadas no âmbito deste artigo se desdobram em proposições de como produzir provocações que levem do tempo cronológico da sala de aula e da relação linear que temos com o passado, desde o eurocentrismo, ao tempo da imaginação, virtualidade vital que enseja um jogo que tem a potência do passado como forma de problematizar o presente e abrir o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginação; Aprendizagem Histórica; Tempo; Ensino de História.

What can the imagination do for historical learning?

ABSTRACT: This article theorizes History teaching in History classroom, based on philosopher Henri Bergson and History theorist Hayden White. The main idea is problematizing what we teach and what way we teach History in basic education classroom and considers the imagination as a vital element in conceptual creation and in the relationship with the past. These theoretical considerations propose how to provoke a movement from the chronological time and the linear past since eurocentrism, to the imagination time, vital essence in which the past power plays a way to problematize the present and to open the future.

KEYWORDS: Imagination; History Learning; Time; History Teaching.

¿Qué puede la imaginación en el aprendizaje histórico?

RESUMEN: El artículo propone una discusión teórica sobre la enseñanza y el aula de Historia, con base en las contribuciones del filósofo Henri Bergson y del teórico de la Historia Hayden White. La idea central es problematizar qué y cómo se enseña Historia en la enseñanza básica, considerando la imaginación como elemento vital en la creación conceptual y en la constitución de relaciones con el pasado. Esas consideraciones teóricas desdóblanse en provocaciones para que el aula se mueva de su tiempo cronológico y de la relación linear con el pasado desde el eurocentrismo, para el tiempo de la imaginación, virtualidad vital que da lugar a la potencia del pasado como un juego para problematizar el presente y abrir el futuro.

PALABRAS CLAVE: Imaginación; Aprendizaje Histórico; Tiempo; Enseñanza de Historia.

* Pós-doutor em História Medieval, na UFRGS. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Ensino de História. Contato: Av. Maurício Sirotsky Sobrinho, 199. Bairro Moradas da Colina, Cep: 92700-210, Guaíba-RS, Brasil. E-mail: niltonmp.pead@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2280-1920>.

Ensinar História tem sido um engenho criativo e imaginativo que, nos tempos atuais, assume certas reconfigurações. O que pretendo aqui, neste espaço de escrita e de pensamento, não é marcar as deficiências ou as faltas da aula de História ou da pesquisa sobre o ensino. A ideia de falta não faz parte da perspectiva deste artigo.

O objetivo é problematizar o ensino a partir do campo teórico da História e da reflexão filosófica, no sentido de abordar a imaginação na aula de História, alargando as possibilidades de criação e de pensamento da área. Em vez de simplesmente propor novos procedimentos metodológicos ou inserir o campo do ensino no interior das discussões atuais da Sociologia ou mesmo da própria História, este artigo quer problematizar o ensino de História por si mesmo, num diálogo profícuo com a Filosofia e com a História, mas dando força teórica à especificidade do ensino e do que se faz em uma sala de aula. Escolhi a faculdade da imaginação como uma experiência temporal que constitui a energia vital que permite a criação em uma aula de História e nos leva, de uma só vez, a suspender e a construir novas narrativas.

A História (como disciplina que cria conceitos) na sala de aula supõe um espaço de criatividade e de imaginação. Para demonstrar essa tese, poderia destacar inúmeros exemplos, bem como dezenas, centenas de aulas de colegas professores e seus alunos incríveis: lembro nitidamente que um simples jogo de forca criado por Gabriel Rolin (aluno da disciplina de Estágio de Docência em História – Ensino Fundamental, no semestre 2018/02, na UFRGS) levou os estudantes a imaginar um mundo sem racismo e um futuro sem hierarquias sociais; Marcello Paniz Giacomoni (professor do Colégio de Aplicação da UFRGS) jogou os alunos literalmente num espaço formado por classes e cadeiras, simulando conflitos e encontros entre os medievais, deixando todos prontos a imaginar cenários, criar enredos e produzir novas narrativas sobre aquele mundo distante e estranho; Gabriel Ethur e Vinícius Reis Furini (alunos da disciplina de Estágio de Docência em História – Ensino Médio, no semestre 2018/01, na UFRGS), com um simples quadro verde e dois pedaços de giz, levaram os estudantes ao Oriente e ao Ocidente, demonstrando como se constroem os conceitos e como estes, uma vez construídos, podem ser elementos do mundo da representação com consequências devastadoras para a vida. Foi o conceito de oriental criado pelo Ocidente que serviu para dar historicidade à criação conceitual e expor seus efeitos. Desde então, foi possível imaginar outras relações não catalogadas, não definidas nos termos das normas estabelecidas – talvez relações sem julgamento moral e baseadas na horizontalidade. Alice Toldo e Vanessa Ames Schommer (alunas da disciplina de Estágio de Docência em História –

Ensino Fundamental, no semestre de 2017/02) tomaram a aprendizagem como uma “atividade intelectual e corporal” e inseriram as crianças num jogo entre História e teatro, criando e provocando o histórico com o artístico, usando o Teatro do Oprimido como elemento a partir do qual as crianças pudessem imaginar a si mesmas em situações de opressão, criando uma narrativa nova, sensível e problematizadora de si e do mundo.

Reconfigurar esse espaço de criação e imaginação tem a ver com criar uma espécie de convivência entre linhas que se cruzam para constituir, conceitos, saberes e relações. Ou seja, o conhecimento histórico abre espaço para linhas ainda pouco visíveis, mas com forças para produzir possíveis (e pensar o impensado): falo de saberes tradicionais, práticas culturais da juventude, saberes das comunidades, fazeres e práticas sociais e culturais da cidade, movimentos sociais e políticos... Todos num diálogo silencioso e aberto para a experimentação, numa repetição da escuta, do brilho da cesura que deixa passar a complexidade desse convívio entre diferentes experiências do mundo e da vida.

Reconfigurar ainda quer dizer deixar-se abater, sem hierarquia e sem preferências, pela ciência e pela arte – de tal forma que se possa conviver sem as dicotomias que nos fazem ser isso ou aquilo e que situam a aprendizagem no campo de uma racionalidade instrumental e a arte no campo do mero diletantismo. Uma aula de História reconfigurada é território híbrido e, ao mesmo tempo, absoluto, pois o *em si* de uma aula de História (a aula-Caos)¹ é o eterno recuo que lhe faz furtar-se das definições e das marcas normativas de um preposto e suposto mundo da razão e da eficiência. Essa aula/território híbrido, por onde passam e deixam vestígios tantos saberes quantos possamos ter, a fim de ampliar o aprender, é arte, ciência, corpo, conceito, História e memória. É por isso que um conceito de aprendizagem histórica, neste artigo, não prescinde de imaginação histórica, artística ou filosófica, nem do sonho Yanomami². A imaginação é o território da criação. Portanto, uma aula de História é esse Caos inorgânico que se deixa padecer a fim de fazer escorrer por sua superfície esse turbilhão de saberes, temporalidades, conceitos, produzindo efeitos incorporais que levam da imaginação à criação.

Penso no potencial ético da imaginação na aprendizagem histórica. Imaginar em sala de aula é forçar a criação de imprevisíveis futuros, sem os encadeamentos temporais típicos de uma narrativa histórica já definida e formalizada. Enquanto a História disciplinada³ nos dá uma linha que encadeia um momento a outro, como o futuro no presente, criando o limite como força mestra de toda narrativa (ou seja, o futuro considerado um desdobramento do presente que ele foi), a imaginação, ao contrário, ao liberar e se exteriorizar da materialidade

do que se imagina, possibilita a novidade como elemento estranho ao presente que ela criou como representação.

White⁴ mostra, ao desenvolver o conceito de passado prático, como os historiadores profissionais foram tão receosos em misturar seu gênero de escrita histórica à escrita da ficção literária. Eles chegaram a desqualificar os romances históricos em função de seus anacronismos ou de sua tentativa “de examinar o passado pelos instrumentos da imaginação”, fato que tiraria o caráter cientificista da narrativa histórica. White ainda vai além e, a partir de Walter Benjamin, desenvolve um argumento extremamente atual: fomos e somos capazes de criar uma civilização sobre “estruturas do mal”. Desse modo, o autor problematiza o que fizemos com o passado a partir de nossa produção narrativa ao separarmos da História narrativizada o elemento ético que nos informa não apenas sobre como conhecer o mundo, mas como criar novos mundos.

Nietzsche⁵ já perguntava, lá no século XIX, das vantagens e desvantagens da História para a vida. No tempo presente, a “demanda das vítimas e sobreviventes dos novos tipos de eventos possibilitados pela própria ciência e cultura que permitiram ao Ocidente destruir o que não podia encarcerar, domesticar, intimidar, ou caso contrário, humilhar e vexar”⁶, como os processos de escravidão e de genocídio de povos inteiros na América ou na África, tem problematizado o discurso histórico e os modos pelos quais produzimos explicações sobre o passado, bem como seus usos no presente. Ora, isto está relacionado também aos tipos de pergunta que fazemos ao passado e aos modos pelos quais fornecemos as respostas. O elemento ético se desdobra na pergunta: “o que devo fazer” diante dessa memória do passado, além de produzir uma narrativa explicativa? Qual o efeito das nossas narrativas explicativas e textuais sobre questões que envolvem o elemento ético e o da experiência como centrais nos processos de aprendizagem? É nesse sentido que a abordagem de White sobre a especificidade da criação histórica, que ele chama de imaginação histórica, apresenta um caráter significativo para que o “pensar historicamente” se torne o misto que inclui explicação sem dispensar a imaginação.

Imaginar, aprender e escrever

A problematização que estou a propor quer dar ao campo do ensino de História um peso teórico e filosófico que nos permita um espaço para pensar sem estar presos aos efeitos imediatos de uma sala de aula, à necessidade urgente de produzir relações de pertencimento ou, quem sabe, à importância de desenvolver novos métodos de ensino. Todas essas são

questões relevantes para o campo do ensino, certamente, mas quero me deixar levar, agora, pela especulação e pelas perguntas mais caras a uma filosofia do ensino de História, que me joga um diálogo, de antemão, com a metafísica. Qual metafísica seria mais adequada para problematizar um conhecimento como o que produzimos sobre ensino de História, sem que os limites da reflexão sejam as necessidades de suprir demandas do presente?

O problema que proponho parte da metafísica de Bergson e sua concepção de tempo – o tempo real, não especializado, tal como o tempo das ciências ou das cronologias históricas. Tudo se passa como se o ensino de História pudesse suportar um diálogo com tempo em si, da duração, e permitisse problematizar a aula de História a partir disso.

Abordar de uma só vez a História, o ensino de História e a imaginação conduz-nos a um debate muito potencial sobre o tempo, a imaginação histórica e a própria faculdade da imaginação. A narrativa histórica define os conceitos e cria enredos sobre o passado a partir de um processo de pesquisa empírica/documental, mas o elemento criativo é de imaginação histórica.

Quero argumentar a partir de dois ângulos, o da metafísica, de Kant⁷ a Bergson⁸, e o da teoria da História de White⁹. Iniciemos pela primeira. A metafísica kantiana se constitui com base na ideia de que tanto o real é impenetrável como o espírito humano é limitado em suas possibilidades de acessar a “coisa em si”. Essa metafísica, que fundou o pensamento científico moderno e europeu, estabeleceu um modo de ver o mundo que se propôs universal, baseado no totalitarismo de uma razão sem cor, sem gênero e sem raça. Essa racionalidade, todavia, que pretendeu fundar todo o conhecimento que temos, baseou-se na crença de uma racionalidade ainda apartada do corpo e de faculdades limitadas e incapazes de acessar a “coisa em si” do real. Ora, essa suposta impossibilidade das faculdades consiste no reconhecimento lógico de que qualquer esforço analítico decorreria sempre de uma defasagem. Ou seja, a metafísica kantiana legou-nos uma espécie de lei universal que tem definido os limites da aprendizagem e do conhecimento. Se já partimos da ideia fixa de que o real é inacessível, de que o “em si do real” não é próprio para qualquer operação analítica, então, desde já, nosso modo de aprender e conhecer decorre de uma falta original, de uma incapacidade.

Quando consideramos a escrita da História, o mesmo enredo se renova, e a metafísica kantiana parece ser o ponto de partida. Jenkins, apenas de combater uma certa História Moderna, não sabia da armadilha em que estava caindo ao afirmar que o passado não era História¹⁰, como se aquele fosse o real impenetrável da metafísica kantiana, e esta fosse o

operador lógico que, desde seus irrecusáveis limites, não seria capaz de descrever o real ou coincidir com ele. O argumento de Jenkins é verdadeiro quando se trata de mostrar que passado e História são de naturezas diferentes: um envolve a dimensão temporal do que passa, e o outro, o discurso que produzimos para recuperar, na forma da linguagem, o que passou. Evidentemente, quando falamos do passado, não estamos falando da operação discursiva e codificadora que é a História. Desse modo, é justo supor no caráter interpretativo do discurso diante do passado – não como uma falta, mas como uma forma singular de relação e de acesso a ele. Tal operação dá-se no âmbito da inteligência, que recorta e analisa o real ao definir pontos de parada. O problema está no fato de esse ser um argumento que aceita com facilidade o mesmo projeto moderno de escrita e de relação com o real, que torna essa relação entre o real e os códigos da escrita – neste caso, o discurso – como o único acesso ao passado – neste caso, limitado, incapaz e sempre em falta. É como a velha máxima de que uns discursos se aproximam mais e outros menos do passado – argumento desprovido de fundamentação lógica, uma vez que o critério para estabelecer o que é mais próximo é o mesmo para estabelecer o que é o mais distante: o olhar do intérprete, sujeito transcendental, que cria a ordem *a priori* para a experiência. Ora, o discurso histórico não é o modo universal através do qual temos o passado; ele é uma maneira de a inteligência produzir sua arte sobre o que passou – uma arte que White reconhece que se dá através de uma operação topológica e poética.

Se Kant¹¹, na tentativa de validar o conhecimento que temos sobre o mundo, pôs-se a construir uma metafísica que sustenta a impenetrabilidade do real, na qual o acesso ao real somente se dá pela imposição de uma consciência, Bergson propõe não o limite de uma relação de exterioridade com a realidade, mas uma metafísica que supõe outro regime, baseado numa simpatia com o real, que se dá pela intuição, e não apenas pela inteligência. Desse modo, na concepção de Bergson¹², o real somente é impenetrável por uma operação da inteligência, que freia o movimento e estabelece limites e pontos de parada. Se a metafísica kantiana reconhece o real como uma transcendência inalcançável, para Bergson, a metafísica reconhece no real uma imanência. A realidade como imanência se revela na duração, não nos pontos de parada, não disponível, portanto, a um espírito obsessivo por medir e representar. Uma vez desprendido da lei da representação, durar e simpatizar com o real é uma aventura que indica supor que o “em si” do real constitui força inaudível e invisível, mas real e existente. Do mesmo modo, a imanência sugere que o real em si não é exterior à vida que analisa ou que apreende, mas constitui a duração do que somos. Logo, para Bergson, não há o

elemento transcendente que constituiria desde fora a raiz e a essência do que somos, mas uma imanência que não desloca o real do que dizemos dele e do modo como o experienciamos. Tal metafísica não reduz a multiplicidade da vida a uma unidade que lhe seria apartada, mas lhe considera imanente à própria multiplicidade e a todos os sentidos que podemos a partir dela produzir. A concepção bergsoniana nos permite participar da energia vital do Universo, pleno movimento da vida que, em sua imanência, nunca se distancia do que somos e das máscaras que assumimos ao produzir os estados de coisas que constituem o nosso presente.

Ora, se considerarmos o passado não como o outro estranho e impenetrável ao discurso histórico, mas como uma imanência que não se reduz à narrativa, nem se distancia dela, sendo o narrado simplesmente o expresso que atualiza o passado, podemos supor que tanto a narrativa produzida é uma obra de arte do sentido como o passado é elemento da duração da experiência histórica. Portanto, pensar historicamente não pode ser obra somente de um discurso que representa, mas de uma experiência que dura, uma intuição que acessa o em si do passado. A consequência principal dessa perspectiva é deixar de supor que o passado é possível de ser acessado apenas por proximidade ou por uma operação de exterioridade do discurso. Se é verdade que a História é uma modalidade possível de relação com o passado, que implica o intelecto e a inteligência, esse mesmo passado não é exterior nem transcendente, mas uma imanência que nunca se afasta do que dele se diz e nele se expressa – sendo, por conseguinte, acessível como duração pelo método intuitivo.

De fato, sabemos que o kantismo reduziu a intuição ao limite da sensibilidade. Para Bergson, é justamente a intuição que permite o acesso absoluto ao real, permitindo a coincidência da consciência com o objeto de que se ocupa. A intuição realiza uma operação diversa daquela da inteligência. Esta age sobre o real, enquanto aquela compreende. Enquanto a inteligência nos condena a viver em um mundo do lucro, da mercadoria e da utilidade; a intuição nos dá a liberdade de coincidir com o movimento do real. Logo, Bergson, através do conceito de duração, que é justamente o tempo real, supõe ser possível uma simpatia com o movimento da vida, com a essência do real. A metafísica bergsoniana ultrapassa os limites do kantismo (que reduz o conhecimento do real a uma operação intelectual de representação dos fenômenos), levando-nos a uma outra dimensão e um outro método de acesso ao real, o método intuitivo. Ora, o fato de Kant ter reduzido as possibilidades de conhecimento à inteligência impossibilitou o acesso ao absoluto da realidade, reduzindo igualmente as possibilidades da própria metafísica. Bergson, ao contrário, realiza a crítica à metafísica moderna por esta ter confundido o tempo com o espaço e ter reduzido a intuição ao campo do

sensível. Logo, esses dois conceitos se tornam centrais para Bergson, a intuição e o tempo real, também conhecido como Duração.

Isso nos leva ao problema do tempo. A principal crítica bergsoniana ao kantismo e sua tentativa de fundar o conhecimento da ciência foi justamente o fato de Kant ter tomado o tempo como espaço. Ou seja, ele não apenas submeteu a metafísica ao modelo da ciência, como também pensou o tempo como homogêneo, capaz de ser divisível. Trata-se de um tempo que pode ser analisado e representado como pontos de parada. Para Bergson, o tempo é duração, nunca homogêneo, sempre heterogêneo, o que indica sua indivisibilidade e, do mesmo modo, sua contínua diferenciação de si mesmo. Isso implica ao menos três elementos ou características¹³: *constituição* (o tempo é sempre novidade, criação, energia a partir de que tudo se cria; é diferença pura, que se diferencia continuamente de si mesmo), *contínuo* (não é uma sucessão de partes, visíveis e representáveis; ele é contínuo, e seus elementos interpenetram-se, entrecruzam-se, nunca, entretanto, se dividem, mas constituem uma duração), *sucessivo* (nunca para; ele é o puro movimento, fluxo contínuo e indivisível que se diferencia de si mesmo, sendo o movimento sua natureza). No livro “A Evolução Criadora”, a duração é apresentada por Bergson como a própria “dinâmica do ser”. A duração não apenas pode ser vista como uma realidade psicológica, mas sobretudo, como vimos, é uma ontologia, já que a duração é o próprio ser, em seu devir. A duração é o próprio tempo real.

Aqui, temos um elemento importante. Se o tempo real, o tempo em si, distingue-se do tempo espacializado, que é representado pela inteligência, que recolhe em si referências a estados de coisas, por um lado, este tempo espacializado lida apenas com o presente – dimensão representável do tempo –; por outro lado, o tempo em si é o passado puro, que é o próprio ser do passado, segundo o bergsonismo de Deleuze¹⁴. Ou seja, a metafísica de Bergson implica um salto na ontologia do tempo, pois a operação implica que a percepção primeira leve-nos ao em si do passado, o passado puro, ontológico, para, então, uma lembrança atingir o presente e criar uma atualização, produzindo uma forma atual.

Sabemos, dessa maneira, que a História e a aula de História trabalham com narrativas, e que isso significa trabalhar com presentes e passados que são passados de presentes, logo, todos psicológicos e atuais. Contudo, uma aula de História é muito mais do que o conjunto narrativo da disciplina História, e a própria criação no campo dessa disciplina é muito mais do que o resultado que é uma narrativa. A operação de criação do conhecimento histórico, das formas que inserimos no mundo, conceitos, definições, contextos etc., é algo que implica também a imaginação, o elo que força o abandono da representação, deixando aberto o acesso

ao passado em si. Imaginar é um processo de exteriorização que requer abandonar e, quem sabe, coincidir, simpatizar e durar.

Hayden White elabora a crítica à pretendida distância entre o passado histórico e o passado prático e pondera que a escrita da História se dá através de uma operação poética¹⁵. O que os historiadores fazem é imaginar o que “realmente aconteceu no passado”, e esse processo imaginativo constitui-se como um processo de prefiguração, uma vez que a escrita da História se serve de uma organização discursiva que é um modelo verbal consistente com os modos de produção da própria ficção literária. Desse modo, a operação de contar o passado não é uma mera tentativa de aproximação ingênua a uma época perdida e escapável, nem uma busca pela identificação entre o dado empírico e o discurso produzido sobre ele. Os *tropos* funcionam como estruturas que prefiguram o enredo produzido. A imaginação histórica consiste na operação poética que produz sentido sobre o passado, sendo o sentido o objeto mesmo da imaginação histórica.

O que White faz é situar a narrativa histórica no campo da produção literária. Isto é, os recursos linguísticos usados pela História seriam os mesmos utilizados pela escrita ficcional. O estilo narrativo parece ser um elemento central dos modos de expressão do conhecimento que temos sobre o passado. O que temos aqui é exatamente um problema de expressão. Ou seja, a construção da narrativa histórica é uma questão de como se expressa o passado em nosso tempo presente. Consideramos que há diversas maneiras de fazer isso, e a narrativa histórica é apenas uma delas. Essa expressão, na leitura de White¹⁶, dá-se mediante estruturas existentes, como figuras de linguagem, que são comuns à produção literária. Cabe enfatizar, então, que, embora não se possa dizer que a narrativa histórica é da mesma natureza que a narrativa literária, a primeira se utiliza dos mesmos recursos discursivos que a última.

Dois elementos chamam atenção, neste artigo, a partir do pensamento de White: o primeiro é a ideia de uma relação ética com o passado, oriunda do conceito de passado prático e da crítica ao passado histórico; o segundo é considerar a História como uma disciplina que produz uma narrativa baseada em determinados cânones linguísticos preexistentes, dotada de uma poética, uma vez que tais cânones consistem em modos de expressão linguística típicos do campo literário. Logo, a escrita da História é uma forma de imaginação.

A crítica ao passado histórico, ainda que de outra forma, problematiza o modo como a disciplina de História acabou por criar uma relação com o passado, que se deu em uma lógica cientificista e estabeleceu que o único modo de recriar o passado seria através de uma descrição objetiva, construída sob a ideia de que o passado é anterior ao presente, nunca

coexistente. Tudo se passa como se o discurso histórico trabalhasse somente com um passado distante e uma narrativa científica, única capaz de produzir verdade sobre os tempos pretéritos. Conforme Ávila,

o passado histórico se constituiu, assim, através do recalque da questão ‘o que devemos fazer’ em prol da interrogação ‘isso é verdadeiro?’ e, com isso, minimizou indagações mais amplas sobre os aspectos práticos que poderiam ser derivados do conhecimento histórico¹⁷.

White afirma que a historiografia, ao abandonar a retórica e o elemento ficcional, vistas como uma certa arte da composição do discurso, abandonou a própria possibilidade de estudar o passado a partir de uma razão prática, de pensar, como ele mesmo diz, de uma só vez “o fato e o valor”, que, na leitura do autor, “poderiam ser reunidos em uma narrativização de eventos através da qual a ação humana poderia ser exibida na atividade de se fazer um mundo ao invés de simplesmente se habitar um”¹⁸. White insere o elemento ético e o elemento estético de uma só vez: ao propor a problematização da narrativa histórica a partir da ideia de passado prático, acrescenta o caráter ético de toda a narrativa histórica, uma vez que esta deve tributo a uma razão prática que propõe um papel produtivo no conhecimento histórico produzido, em termos de problematizar o presente e criar possibilidades de futuros; e, do mesmo modo, ao propor que a narrativa histórica se utiliza dos estilos linguísticos da ficção, ou seja, de que a narrativa já é estruturada mediante formas de comunicação linguísticas existentes e ligadas ao universo da ficção, ele inscreve nos estudos históricos a ideia de imaginação histórica, que aproxima a narrativa da história de uma poética que constitui a produção da verdade.

O que White nos propõe é inserir novamente a imaginação no campo da produção da verdade sobre o passado, de tal forma que as potências da imaginação e da poética sejam elementos estéticos que não se afastam de uma ética que permita, de uma só vez, imaginar passado e futuro – o passado a partir dos documentos, numa operação que ele mesmo chama de “imaginação histórica”, e o futuro como efeito ético para a intervenção no mundo e a criação de novas possibilidades de vida.

Como argumenta Ávila, Hayden White mostra como a historiografia, transformada numa disciplina com pretensões de ciência, domesticou “a imaginação não só sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro”¹⁹. E a imaginação do passado a partir do presente, tal como faziam os marxistas, por exemplo, foi domesticada pelo controle do método e pelas pretensões da construção de um conhecimento supostamente livre de qualquer forma imaginativa. Ao mesmo tempo, o futuro igualmente deixou de ser objeto de uma

imaginação muitas vezes utópica, uma vez que uma ciência dos fatos fez do futuro desdobramento de um presente e de um passado. Com esse desdobramento, estava neutralizada qualquer possibilidade de um futuro revolucionariamente diferente e inusitado.

Por fim, é importante ressaltar que a metafísica que sustenta essa forma de relação com o passado da “história disciplinada” remonta a uma relação singular do sujeito com a verdade, tal como pensava Foucault²⁰. Desde Descartes, há um distanciamento entre a verdade e a espiritualidade. Ou seja, conhecer a verdade não implicou ao sujeito qualquer transformação de si; conhecer não é um ato de cuidado consigo mesmo, mas uma atividade de uma razão apartada da sensibilidade e do corpo. Foucault lembra que, para os gregos antigos, a verdade nunca esteve apartada da espiritualidade. Ou seja, conhecer a verdade implicava uma transfiguração de si mesmo – a verdade transforma o sujeito, logo, conhecer não é a prática de uma técnica, mas uma atitude ética em relação a si mesmo.

O ensino de História trilha o mesmo caminho. O leitor pode estar pensando que o que White diz se coaduna muito com diversas questões que hoje já são comuns no campo do ensino de História: esse problematizar o passado a partir de um presente que serve de disparador e de problema. Porém, é importante lembrar que muitas das propostas que se apresentam ainda possuem uma relação demasiado narrativística e explicativa com o passado e, ainda que se proponham a destacar um elemento ético para a História e seu ensino, não chegam a suspender nem a metafísica moderna, nem o tom explicativo e interpretativo da História. Isso tem limitado o pensamento sobre o potencial da imaginação como estratégia de aprendizagem, no campo do ensino de História. Nesse sentido, a abertura tanto à metafísica bergosoniana quanto à crítica whitiana permite uma aula de História mergulhada no jorro do tempo, relativizando e até, por vezes, suspendendo a narrativa e entregando-se ao trabalho da imaginação.

É nessa entrega ao trabalho da imaginação que consiste o argumento central deste artigo: quando a aula de História abre suas portas para um outro modo de pensar a verdade, a História e a aprendizagem, tendo como elemento central não um desprezo pela narrativa ou pelo tempo cronológico, mas a possibilidade de suspender a narrativa explicativa e a temporalidade de *cronos* para deixar abater-se pela imaginação e pelo tempo puro/duração.

Imaginar para aprender História

A imaginação tem a potência virtual que falta à inteligência, que é limitada ao presente do tempo e às suas necessidades. A virtualidade da imaginação produz um distanciamento em

relação aos objetos imaginados, o que torna o imaginar um modo de entrar no centro do paradoxo temporal, complicando presente, passado e futuro. Imaginar consiste em um movimento que suspende, por um momento, a atenção à vida para poder dispersar-se entre as forças que habitam o campo virtual, onde não existem matérias formadas, coisas a serem descritas, ou o antes, o agora e o depois. Enquanto a inteligência se ocupa apenas da medida dos objetos e do cálculo de suas dimensões²¹, a imaginação funciona como uma *linha de fuga*, pois está inserida no tempo tal como ele é, no tempo puro, na passagem, ao invés dos pontos de parada criados a partir da métrica e das medidas. Ora, se a imaginação está para o “em si” do tempo como a inteligência está para os momentos de parada, em relação ao mundo perceptível, calculável e extensivo, então o lugar original da criação só pode ser a imaginação, que, com seu distanciamento dos objetos, dos sujeitos e das formas, é a pura passividade e a pura abertura que permite imaginar caminhos, problemas ou respostas não supostos pelo tempo presente. A imaginação nos mergulha numa embriaguez, fazendo-nos dormir, inocentemente²², de toda urgência do presente. Ela é o tempo experienciado em seu brutal recuo diante da atualidade das coisas existentes. A imaginação, portanto, é passividade, distanciamento e virtualidade.

Esse virtual de que estou caracterizando a imaginação consiste num *Fora*²³ assubjetivo – nem psicológico, nem material, nem objetivo, nem subjetivo –; um *Fora* real, mas não atual. Tudo se passa como se a imaginação ultrapassasse o limite de seu início, a representação, uma vez que deixa de se constituir no limite do ato de representar, para se tornar uma exterioridade em relação às coisas que representa. Nesse momento de recuo, ela se torna um exercício de liberdade e de passividade ao mesmo tempo, pois não representa mais um objeto, mas se abre a imprevisível produção do sentido, não mais limitada pela forma representada. Esse virtual que chamo aqui de imaginação consiste no *élan vital*²⁴, de onde toda a criação é possível. Se a atividade da inteligência consiste num processo de produção de representações, como ato de construir o que Nietzsche chamava de “antropomorfismos estéticos”²⁵, a atividade da imaginação consiste na fabulação, que em uma potência virtual de criação que ultrapassa “a inteligência na direção de evitar sua perda racional. Isto porque a partir da influência da emoção criadora, a fabulação vai além e aquém da razão, o que impulsiona um salto antes inatingível. Fabular é instalar-se num desarrazoado salutar”²⁶. Nesse sentido, a fabulação é a própria abertura por onde é possível desviar, questionar ideias, furar estruturas, malograr hábitos.

Para Blanchot a imagem que fazemos de um objeto a fim de representá-lo é apenas o rastro de um desaparecimento e que o nada é a sua condição²⁷. Nessa imagem reside uma

ambiguidade, ela nunca deixa de ser um rastro de um desaparecimento e continua afirmando os objetos num excesso que consiste em um intervalo de tempo, onde um nada se aloja e torna a imagem passiva diante do tormento da infinidade de sentidos. Ou seja, ela apresenta o objeto, mas, ao mesmo tempo, atesta sua ausência. “A imagem pode, certamente, ajudar-nos a recuperar idealmente a coisa [...] mas corre também o constante risco de nos devolver não mais a coisa ausente, mas a ausência como presença [...]”²⁸. Ora, a imagem não vem simplesmente depois do objeto, como o senso comum nos faz supor; o distanciamento que implica esse processo representativo não nos diz que a imagem simplesmente se distancia do objeto, mas que ela é, na leitura de Blanchot, o próprio distanciamento.

O ensino de História, ao se pôr a criar conceitos através da imaginação, exige um grau extremo de hesitação diante da narrativa, situando o tempo da aula onde ainda não se pode ver forma nem a objetos, nem a sujeitos, onde a representação cede lugar ao próprio distanciamento, que é a imaginação. A aula de História, ao se permitir habitar pela imaginação é um misto de *atuais* e *virtuais*²⁹. Aceitar o fato de que nela existe mais do que simplesmente os sujeitos, os conceitos, as formas e as representações intelectuais é se deixar provocar pelo acontecer, pelas forças do lado de *Fora*, pelos virtuais que envolvem essa aula, a fim de criar novas individualidades. Deixar-se tocar pelas forças do *Virtual* significa deixar ruir a narrativa, como um processo de fazer cessar a linguagem e hesitar diante de um nome para, então, voltar ao *Elán Vital*. Esse embrutecimento – uma espécie de reencontro com a natureza e seu caráter geral – faz desequilibrar o processo perceptivo, quebrando a máquina sensório-motora. É assim que o *Fora* nos força à hesitação e nos lança ao imprevisível, nos fazendo crer que nem tudo está dito, nem tudo está narrado numa aula de História, e que os não ditos e os não narrados são tão reais quanto seus contrários. Imaginar, portanto, exige uma entrega ou uma abertura à hesitação.

O mergulho na imaginação é um modo de livrar-se momentaneamente do “fardo da história”. Esse fardo tende a tornar o futuro um desdobramento do presente, como se o futuro estivesse necessariamente ligado ao presente numa relação de causa e efeito. É assim que a imaginação nos fornece um lugar distante da historicidade e da História, como um outro mundo, no qual o futuro não é desdobramento do presente e no qual a criação se dá sem os limites da história. Tudo se passa como se, na leitura bergsoniana, pudéssemos acessar a passagem, o movimento, não os pontos de parada que apresentam as formas com as quais nos debatemos no presente. A atenção à passagem de uma coisa à outra quer dizer mergulhar no momento mesmo no qual a forma ainda não existe. E, desse modo, a criação estaria livre das

obrigações do reconhecimento, mas mergulhada numa memória potencial, que imagina mundos possíveis. Eis que temos aí uma dimensão ética da imaginação; ela pode ser vista como um lugar onde o imprevisível cumpre uma tarefa ética, de autoconstituição e de criação de mundos ainda em estado de potência. Não se trata, então, apenas, de produzir novas formas objetivas ao mundo, mas de construir um campo ético de possibilidades de existir.

A aula de História e a imaginação

A imaginação é a faculdade que permite supor que toda a narrativa que criamos como história que expressa o passado, pode ser diferente; que o futuro pode ser construir não como continuidade em relação ao presente, mas como alternativa. Por isso, a imaginação se torna elemento vital da aprendizagem histórica. Face a processos educativos demasiado instrumentalizadores, racionalistas e formadores, uma aprendizagem histórica que insere a imaginação como campo potencial do “porvir” ou de um “vir a ser”, abre a experiência para o ilimitado das forças fabuladoras. Paixão e Borges referem, corretamente, que a imaginação “expande a experiência da pessoa para além da realidade imediata; reportando-se ao passado, ao mesmo tempo em que vislumbra o futuro, e cria um presente alternativo”³⁰. Entretanto, a imaginação, como a estou concebendo neste artigo, não é simplesmente uma realidade psicológica, mas uma abertura ontológica, que nos permite pensar o modo de relação que temos com o tempo. Logo, não pode ser reduzida a uma atividade do sujeito, ainda que também o seja. A imaginação compõe ontologicamente uma Memória Absoluta³¹, recobrando a atualidade das formas que nos constituem no tempo presente, colocando em xeque os estratos de saber que acreditamos e que nos permitem falar e ver, dizer e olhar.

Propõe-nos a imaginação uma vida por fora da representação e por fora da narrativa. As duas, representação e narrativa, são suspensas quando a imaginação irrompe e produz o jogo que nos leva a criar outros mundos, outros tempos e outras narrativas. Digamos que, inspirando-se em Bergson, a imaginação é a virtualidade que faz com que cada atualidade, ponta mais contraída do passado, tenha em torno de si um conjunto de possibilidades de ser diferente. Uma potência que sobrevoa o que é atual, num jogo de ir e vir, de atualização e individuação, que cria a vida. Portanto, uma aula de História sem a imaginação se torna um relato explicativo e interpretativo sobre o passado, limitado ao útil, com o qual não se pode nem ter experiência, nem criar novidades.

Nesse sentido, quero propor três modos através dos quais a imaginação pode ter existência em uma aula de História. O primeiro é imaginar a partir da imaginação histórica,

que consiste em oferecer a possibilidade de o estudante criar narrativas baseadas na experiência com a própria “operação historiográfica”, desde a problematização e da provocação até o exercício de criação de cenários e enredos, a partir de documentos dos mais diversos tipos. Por exemplo, quando se coloca os estudantes diante de artigos do Tratado de Versalhes e se lhes solicita: “imagine como ficaram as relações entre os alemães e os países signatários, após a assinatura desse tratado?”; “imagine que você era uma pessoa do povo alemão – grande produtor de armas – e crie um cartaz para mostrar sua reação (seja ela qual for, de gosto ou de desgosto) ao governo da República de Weimar, que aceitou e assinou o tratado”.

O exemplo mais longo que gostaria de apresentar consiste em uma provocação à criação de uma comunidade imaginária, tal como fizeram Paula Blume e Luísa Abrunhoza de Martini (alunas da disciplina de Estágio de Docência em História II – Ensino Médio, 2019/01) ao proporem o seguinte:

EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO

A atividade deverá ser feita em trios. Registre as respostas na folha que deverá ser entregue ao final da aula. Importante conter o nome de todos/as membros do grupo.

Nomes:

Essa atividade é um exercício de imaginação. A partir dos critérios e situações apresentados abaixo, o grupo deve criar uma comunidade imaginária, a viver na antiguidade africana.

Imagine que você e seu grupo pertencem a uma comunidade de aproximadamente 1000 pessoas, vivendo no continente africano por volta de 2 mil a.C. Vocês já dominam a agricultura e a metalurgia e precisam se fixar em algum território. O que esse território precisa ter para garantir sua sobrevivência? Quais recursos naturais são indispensáveis? Descreva a paisagem que o grupo considere ideal.

Sua comunidade desenvolveu uma religião. Ela contará com algum/a líder? Esse papel de líder religioso/a é restrito à algum gênero? Por quê? Todos/as membros da comunidade devem segui-la? Se trata de uma religião com um/a único/a divindade ou vários? Crie nomes para pelo menos um/a divindade.

A comunidade cresce, tem uma boa safra, e começa a produzir mais do que necessita para sobreviver. O que fazer com este excedente? Quem ficará responsável por ele? Essa atividade será restrita à algum gênero? Por quê? Apresente pelo menos duas alternativas para administrá-lo.

Para finalizar, imaginem quem a alguns km de distância da comunidade acontece uma catástrofe natural e por conta dos estragos alguns outros grupos saem em busca de lugar para se fixarem. Um destes grupos avistara a comunidade de vocês e tenta um contato. Como será este contato? Quem da comunidade exercerá esse papel? Será homem ou mulher? Descreva um contato pacífico e um de conflito.

O segundo modo é imaginar o passado/simpatizar com o passado. Significa jogar com o passado, propor alternativas, levantar hipóteses. Pensar o passado por fora do que dele foi narrado, suspender a narrativa, problematizar a História e compreender que o passado é excesso em relação ao que dele dizemos. Por isso, pode-se perguntar, ao se estudar o que chamamos ainda de a época moderna, “e se a Europa não tivesse ocupado, conquistado e colonizado a América, a África e a Ásia, elas teriam esses nomes? Os europeus teriam a riqueza que têm hoje?”; “imagine como seria a vida dos Guarani, caso nunca tivessem conhecido os europeus, neste lugar onde hoje é o Brasil, e crie um desenho para expressar sua imaginação”. Outra possibilidade consiste em, após estudar as *Candaces*, rainhas guerreiras do reino de Meroé, propor o seguinte exercício: “e se os povos que colonizaram isto que hoje é o Brasil (europeus – neste caso, Portugueses) fossem sociedades matriarcais, como você imagina que seriam as relações de gênero no Brasil do século XXI?”. Um outro exemplo importante é aquele que propõe aos alunos, no processo de discussão dos efeitos da Segunda Guerra Mundial, criação da ONU e seu significado para os esforços de paz mundial após a hecatombe nazista, a simulação de uma Assembleia da ONU. Nessa Assembleia, cada aluno deverá imaginar que é o Rei T’Challa, o Pantera Negra, e construir um discurso sobre a responsabilidade das nações com o meio ambiente.

Por fim, o terceiro consiste em imaginar o futuro; um exercício ético que leve a imaginar cenários, enredos e histórias que possam sustentar ações no presente e que permitam, ao mesmo tempo, imaginar outras linhas que, no passado, podem ter existido, mas não tenham sido narradas. O objetivo é imaginar futuros como perspectivas de sociedades melhores, o que implica ir ao passado ou criar passados que possam ser “exemplos” ou referências para dar valor e significação ao futuro imaginado. Por exemplo, ao se estudar a “Greve de 1917”, na Primeira República, e suas relações com os direitos sociais e dos trabalhadores, propor o seguinte: “imagine um mundo no qual todas as reivindicações da greve de 1917 se tornaram realidade. Crie um povo inteiramente novo: dê um nome, uma língua, formas culturais, espaço ocupado, relações como outros povos, formas políticas,

relações sociais e étnicas... Cada povo criado vai compor um novo mundo, e uma pessoa de cada um – no caso um de vocês – vai participar de uma CONFERÊNCIA DOS POVOS, onde serão recriadas as relações entre os povos e as pessoas. Essas relações devem abranger questões de gênero, questões étnico-raciais e questões geracionais”.

Enfim, tudo se passa como se a imaginação inserisse na aula de História a violência do pensamento, pois, como diz Deleuze, “o pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, ‘pensar de outra forma’ (futuro)”³². Problematizar a nossa relação com o passado implica, portanto, supor que o passado não se dá a nós apenas como uma representação intelectual, mas também como experiência e imaginação, fato que potencializa a criação e a aprendizagem com a experiência humana no tempo. Logo, não se sabe o que pode a imaginação na aprendizagem histórica, nem mesmo se sabe o que pode a aprendizagem histórica. Essa constatação decorre da ideia central deste artigo de que imaginar é deixar-se abater pelas forças que vem de Fora, num flerte com a energia vital que nos constitui. E acredito que, em uma aula de História, é possível, por alguns momentos, abandonar o pesado fardo da história, para poder imaginar caminhos não narrados, presentes alternativos ou futuros ainda não criados.

Notas

¹A ideia de uma aula-Caos consiste em pensar um interior da aula com um grande e ilimitado exterior, que deixe de se submeter a uma temporalidade colonizada e não se limite aos ditos e às formas que determinam o que é o tempo e suas representações. A aula-Caos é, então, uma pura abertura que acolhe vidas, existências, saberes. Ver PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez, 2018)

²No Prefácio de A queda do céu, livro no qual Bruce Albert desenha as palavras do Xamã yanomami Davi Kopenawa (2015, p. 37), Viveiros de Castro diz o seguinte: então, a volta do parafuso: “[Os Brancos] dormem muito, mas só sonham consigo mesmos” (p. 390). Esse é, talvez, o juízo mais cruel e preciso até hoje enunciado sobre a característica antropológica central do “povo da mercadoria”. A desvalorização epistêmica do sonho por parte dos Brancos vai de par com sua autofascinação solipsista — sua incapacidade de discernir a humanidade secreta dos existentes não humanos — e sua avareza ‘fetichista’ tão ridícula quanto incurável, sua crisofilia. Os Brancos, em suma, sonham com o que não tem sentido. Em vez de sonharmos com o outro, sonhamos com o ouro”. O sonho permite suspender a própria humanidade dos humanos, de um mundo da mercadoria, e flertar com um mundo sem a mercadoria, com o que não é humano e não está limitado pela avareza do lucro.

³Refiro-me aqui à História como disciplina acadêmica, criada no século XIX, que tem se tornado um *locus* de produção de conhecimento baseada, sobretudo, numa concepção moderna e europeia da temporalidade. O debate do disciplinamento da História pode ser visto nas discussões de diversos pensadores do campo, particularmente em Ávila, 2018.

⁴WHITE, Hayden. O passado prático. *Artcultura*, Uberlândia, 20(37), 9 - 19. 2018. <https://doi.org/10.14393/artc-v20-n37-2018-47235>. Acesso em: 25 jul. 2019.

⁵NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre história**. Apresentação, tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

⁶WHITE, Hayden. O passado prático. *Artcultura*, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 09-19. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/artc-v20-n37-2018-47235> Acesso em: 25 jul. 2019. P. 13.

- ⁷KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ⁸BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- ⁹WHITE, H. **Meta-História: A imaginação Histórica do século XIX**. Tradução de José Laurêncio de Melo. 2º Ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- ¹⁰JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. Revisão Técnica de Margareth Rago. São Paulo: Contexto, 2001.
- ¹¹KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ¹²BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- ¹³WORMS, Frédéric. A concepção bergsoniana do tempo. **Revista Dois Pontos**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 129-149, 2004.
- ¹⁴DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- ¹⁵WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- ¹⁶WHITE, H. **Meta-História: A imaginação Histórica do século XIX**. Tradução de José Laurêncio de Melo. 2º Ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- ¹⁷ÁVILA, Arthur Lima. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31185> Acesso em: 20 jun. 2019. P. 39
- ¹⁸WHITE, Hayden. O passado prático. **Artcultura**, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 09-19. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/artc-v20-n37-2018-47235> Acesso em: 25 jul. 2019. P.14
- ¹⁹ÁVILA, Arthur Lima. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31185> Acesso em: 20 jun. 2019. P. 37
- ²⁰FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- ²¹BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- ²²Penso a inocência a partir de Nietzsche (NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Tradução de Maria da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989), que descrevi em artigo publicado em 2018, PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez., 2018, p. 19. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512>. Acesso em: 21 jul. 2019. “Essa inocência funciona como uma leveza frente a essas incríveis e poderosas estruturas que constituem modelos explicativos, padrões de comportamento e formas de medir o tempo. É, portanto, a inocência que me faz manter um tanto de perplexidade e, ao mesmo tempo, angústia diante dessas formas que têm me acompanhado no ensino e na pesquisa. A inocência é a liberdade do espírito que embala o pensamento e a criação, não sem uma incrível porção de indignação. A inocência me leva ao esquecimento e a ter um poder de surpresa que o mundo das matérias formadas já não pode mais me fornecer”.
- ²³ Fora consiste em um pensamento do exterior, descrito e problematizado por Foucault (2009) a partir de Blanchot e dos escritores modernos, como Mallarmé. A compreensão desse mistério, que transfigura a forma de nos relacionarmos com a matéria, indica perceber a linguagem no seu inefável recuo relativo às suas formas de relação com as coisas e com a subjetividade: a designação, a comunicação e a significação. Trata-se de pensar uma linguagem que não se diz relacionada aos seres do mundo ou destinada à prisão de um sujeito que representa, mas recuada em si mesma, em seu ser, uma linguagem pura. Desse modo, não há um sujeito que esteja no início de um ato de fala ou um objeto que seja referência do que se diz. O fora se diz, portanto, desse “em si” da linguagem que insinua um pensamento depurado dos objetos e das significações. Uma vez suspenso o caráter dessa programada relação de utilidade, o pensamento pode ter um nada de mundo, de seres e de coisas – um nada que devolve ao pensamento a vitalidade de pensar. Uma vez desatrelado do sujeito e da subjetividade, bem como dos estratos de saber e, conseqüentemente, da representação, o pensamento torna-se desvencilhado dos códigos e dos condicionantes, deixando-se perder-se, a fim de pensar novamente. Deleuze descreve o Fora no livro Foucault, onde apresenta o pensamento foucaultiano desde sua perspectiva. Nesse sentido, o Fora não é nem os estratos de saber, que se referem aos nomes de todas as coisas e as medidas que damos a elas, nem os

diagramas de poder, que são blocos de forças que servem de condição da formação dos estratos. O Fora escapa tanto aos estratos, quanto aos diagramas, sendo uma espécie de Caos onde as forças são selvagens, como um campo puro de onde não há formas, nomes ou medidas. FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: **Ditos e Escritos III**. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

²⁴BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

²⁵NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, §109.

²⁶VALVIESSA, Karla Soares Pereira. **Empoemações: a Subjetividade em Movimentos de Escrita**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói, 2013. P. 148-149.

²⁷BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 255.

²⁸BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 264.

²⁹DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: Éric Alliez. **Deleuze Filosofia Virtual**. (trad. Heloísa B.S. Rocha) São Paulo: Ed.34, 1996, p.47-57.

³⁰PAIXÃO, Gleice Miranda e BORGES, Fabrícia Teixeira. Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília. 2018, p. 01, v. 34, e34310. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722018000100409&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2019.

³¹DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

³²DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 127.

Referências

ÁVILA, Arthur Lima. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. **Revista Maracanã**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanã/article/view/31185> Acesso em: 20 jun. 2019.

BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: Éric Alliez. **Deleuze Filosofia Virtual**. Tradução de Heloísa B.S. Rocha. São Paulo: Ed.34, 1996. P.47-57.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: **Ditos e Escritos III**. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

HARTNACK, Justus. **La teoria del conocimiento de Kant**. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1988.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. Revisão Técnica de Margareth Rago. São Paulo, Contexto, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Tradução de Maria da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre história**. Apresentação, tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

PAIXÃO, Gleice Miranda e BORGES, Fabrícia Teixeira. Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília.2018, v. 34, e34310. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722018000100409&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 jul. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512> Acesso em: 21 jun. 2019.

VALVIESSE, Karla Soares Pereira. **Empoemações: a Subjetividade em Movimentos de Escrita**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói, 2013.

WHITE, H. **Meta-História: A imaginação Histórica do século XIX**. Tradução de José Laurêncio de Melo. 2 Ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

WHITE, Hayden. O passado prático. **Artcultura**, Uberlândia, v.20, n.37, p. 09-19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/artc-v20-n37-2018-47235> Acesso em: 25 jul. 2019.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

WORMS, Frédéric. A concepção bergsoniana do tempo. **Revista Dois Pontos**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2004.