



EDUCAR PARA A IMAGINAÇÃO

Alberto Filipe Araújo*
Iduína Mont'Alverne**

Resumo: Neste estudo, defendemos que, através da imaginação, a educação tenha acesso aos seus símbolos e que estes, por sua vez, sejam educados mediante uma cultura educacional de vocação humanista, cosmopolita e pluralista. Uma educação que ensine a viver com os conceitos (logos) e com os símbolos vivos da cultura (mythos) e do imaginário ancestral embebido dos seus mitos transhistóricos e transculturais. O estudo se apresenta em duas partes: a primeira é dedicada à educação da imaginação e nela tratamos da imaginação e da sua educação; a segunda parte dedicamo-la à pedagogia da imaginação onde focamos o modo como encaramos o seu lugar na relação pedagógica educativa atual. Por último, importa sublinhar que as produções da imaginação, e os vários tipos de imaginário às quais elas dão origem, exigem em permanência uma cuidadosa atenção hermenêutica por parte daqueles que tratam da relação da educação com a imaginação.

Palavras-chave: Imaginação. Educação. Hermenêutica.

Abstract: In this study, we advocate that, through the imagination, education should have access to its symbols and that these, in turn, be educated through an educational culture of a humanistic, cosmopolitan and pluralist vocation. An education that teaches us to live with the concepts (logos) and the living symbols of culture (mythos) and the ancestral imaginary embedded in its transhistorical and transcultural myths. The study is divided in two parts: the first is devoted to the education of the imagination and in it we deal with the imagination and its education; The second part is dedicated to the pedagogy of the imagination where we focus on the way in which we see its place in the current educational pedagogical relationship. Finally, it should be emphasized that the productions of the imagination, and the various kinds of imaginary to which they give rise, constantly require careful hermeneutical attention on the part of those who deal with the relation of education to the imagination.

Keywords: Imagination. Education. Hermeneutical.

* Universidade do Minho - UM,
Braga, Portugal.
Doutor em Educação pela UM.
Professor Catedrático do Instituto de Educação da
Universidade do Minho e membro do Centro de
Investigação em Educação, (CIED) do Instituto de
Educação da Universidade do Minho.
E-mail: afaraujo@ie.uminho.pt

** Universidade de São Paulo, USP.
São Paulo, SP, Brasil.
Doutora em Educação pela USP.
Professora do Programa de Pós-Graduação
em Educação na Universidade Federal
Fluminense, UFF.
Niterói, RJ.
Membro do Centre du R  cherche sur L'Imaginaire
(CRI).
E-mail: iduina@globo.com



REVISTA
MEMORARE

 UNISUL
UNIVERSIDADE DO SUL DE BRASIL
www.portaldeperiodicos.unisul.br
ISSN 2358-0593

1. Introdução

“Por isso, nós que acabamos de dar um lugar tão belo à imaginação, pedimos modestamente que se saiba dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga [...] É-nos assim evidente que uma pedagogia da imaginação se impõe ao lado da cultura física e da do raciocínio [...] Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade”. (DURAND, p. 497).

“Imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional”. (KIERAN, p. 16).

O presente estudo foi-nos sugerido por uma obra de Edwin Kirkpatrick intitulada “*Imagination and its place in education*”, datada de 1862, que nos impeliu novamente a refletirmos sobre a importância que a imaginação deve ocupar no seio da educação e através das suas principais manifestações. Não obstante as obras sobre o tema não escassearem, pelo menos em língua inglesa, o certo é que em língua portuguesa, para além de nós e de Maria Cecília Teixeira, o tema não tem merecido muita atenção. Assim, e para minorar a lacuna agora apontada, decidimos novamente reescrever sobre o tema à luz quer de novas leituras, quer de reflexões entretanto urdidas e suscitadas por essas mesmas leituras e pelas questões que nos foram, ao longo deste último tempo, colocadas especialmente por colegas e alunos nos colóquios e congressos onde participamos.

Nunca é demais sublinhar que a imaginação, como faculdade complexa que é diz-se de múltiplas maneiras as quais, por sua vez, correspondem a diferentes níveis, ou intencionalidades de simbolização, e, por conseguinte, conduzem àquilo que, metaforicamente, Jean-Jacques Wunenburger (2002, p. 15-25) designou por “A árvore das imagens”. Resumindo, a metáfora por si criada permite compreender a importância de o sujeito imaginante, através de uma pedagogia da imaginação, ser iniciado ou formado nos domínios que definem os diferentes níveis de intencionalidade, ou seja, o sujeito *imageia*, *imagina* e *imaginaliza* (WUNENBURGER, 1991, p. 25-26 e 2002, p. 24 - 25).

Assim, educar a comunidade para a imaginação, congruentemente com a ideia de que deveria aprender ao longo da vida a pensar os pensamentos e a sonhar os devaneios (BACHELARD, 1984, p. 152), vem a ser uma tarefa deveras difícil e ingrata porque vivemos num tempo ditado pelo virtual estereotipado, mecanicamente repetitivo, onde é rainha a “polegarzinha” virtual (SERRES, 2012), e por uma tecnologia obsessiva e mesmo enraivecida de tudo controlar e de todos seduzir (HUXLEY, 2003; ORWEL,



2007); enfim onde os “deuses que servem” (POSTMAN, 2002, p.78-108) estão dramaticamente esquecidos em favor dos ídolos da moda que habitam numa “tecnopolia” (POSTMAN, 1994) invasiva e castradora da atividade imaginante do sujeito. No entanto, apesar de os tempos estarem prisioneiros do *diktat* virtual e digital, enfim sob o domínio das “novas tecnologias”, educar para a “vida das imagens” não deverá nunca ser uma tarefa vã, ainda que ingrata. E pergunta-se por que, sem o olhar das imaginações onírica, poética, simbólica e mítica, a educação do sujeito imaginante tende a ficar exangue dos seus símbolos, ao ponto de Olivier Reboul afirmar “uma educação sem símbolos face a símbolos sem educação, eis para onde tende a nossa cultura se não tivermos cuidado” (1992, p. 219)! Por isso, neste estudo, defendemos que, através da imaginação, a educação tenha acesso aos seus símbolos e que estes, por sua vez, sejam educados mediante uma cultura educacional de vocação humanista, cosmopolita e pluralista (MORIN, 1999, 2000, 2014). Numa palavra, uma educação que ensine a viver com os conceitos (*logos*) e com os símbolos vivos da cultura (*mythos*) e do imaginário ancestral embebido dos seus mitos transhistóricos e transculturais, ou seja, mitos de ontem, de hoje e de sempre.

Para podermos melhor expressar o nosso pensamento e as nossas inquietações sobre o tema, dividimos o nosso estudo em duas partes: a primeira é dedicada à educação da imaginação e nela tratamos da imaginação e da sua educação; a segunda parte dedicamo-la à pedagogia da imaginação onde focamos o modo como encaramos o seu lugar na relação pedagógica educativa atual. Por último, importa sublinhar que as produções da imaginação, e os vários tipos de imaginário às quais elas dão origem, exigem em permanência uma cuidadosa atenção hermenêutica por parte daqueles que tratam da relação da educação com a imaginação. Por sua vez, esta relação visa à criação de uma multiplicidade de competências imaginativas por parte daqueles que frequentam os vários espaços escolares ainda que cada vez mais virtualizados¹.

2. A imaginação e a educação para imaginação

¹ Esta expressão é devida ao facto que cada vez mais alunos que frequentam, por exemplo, o espaço universitário maioritariamente não estão lá porque estão quase sempre conectados às redes sociais e à navegação no Google e afins. Aqui concordamos com o diagnóstico que Michel Serres faz na sua *Polegarzinha*, mas de modo nenhum pelas mesmas razões.



Como nos recorda Georges Jean, não se deve esquecer que uma das missões fundamentais da educação consiste, por um lado, em criar condições para que a imaginação possa desabrochar e florescer, e que por outro lado, que aqueles que estão na Escola, e que usam a razão, não desprezem a capacidade de imaginar. Dito de outro que a Escola, e os seus autores, passe a valorizar a capacidade de imaginar associada aos seus currículos (EGAN, 1988, p. 91-127). Mas, tal não significa que a imaginação seja a arte de bem criar imagens. A este respeito, não deve ser ignorado que as produções da imaginação são suscetíveis de desvios patológicos, como iremos adiante ver. No entanto, tal não deve impedir que a imaginação, enquanto faculdade imaginante com as suas “hormonas” (a expressão é de Gaston Bachelard), não possa ajudar os educandos a aceder progressivamente à liberdade criativa em vez de eles mesmos se perderem no seio da fantasia e do delírio. Só assim a razão, e o seu uso, ganha sentido para exprimir o inexprimível sem que procure sempre explicá-lo (1991, p. 37-38).

2.1. A Imaginação

A imaginação é concebida tradicionalmente como a faculdade que tem o poder de engendrar ou de combinar as imagens produzidas pela consciência. A imaginação é uma faculdade do espírito que tem como função mediar os sentidos e a faculdade de pensar de modo abstrato: “certas representações, aparentemente fictícias, podem ser apreendidas como modos de manifestação do que excede os nossos sentidos e os nossos conceitos, o que supõe a existência de uma sobrerrealidade em que a imaginação seria então o médium” (WUNENBURGER, 1991, p. 25). A imaginação distingue-se da percepção sensorial de realidades concretas e da conceptualização de ideias abstratas. Ela pode compreender quer as imagens materiais, naturais (fogo, ar, água, terra) e as imagens psíquicas². Dada a complexidade da imaginação, a sua identidade passa mais por uma “árvore das imagens”, na feliz expressão de Jean-Jacques

²De acordo com Jean-Jacques Wunenburger este tipo de imagens compreende «a imagem do sonho noturno até à visão mística sobrenatural, passando pelos fantasmas e alucinações visuais, a percepção e a recordação desperta, as imagens literárias e poéticas (metáfora, alegoria, símbolo) ou as imagens cognitivas (*schème* [não tem tradução em português – é uma noção capital do pensamento de Gilbert Durand), monograma, modelo, figura, analogia, etc)” e, acrescentamos nós, as imagens míticas que são sempre produto do psiquismo, do cultural e do cósmico, enfim daquilo que Gilbert Durand designava de «trajeto antropológico» (1991, p. 7).



Wunenburger (2002, 15-25), do que por uma atividade única e homogênea. Como iremos ver, a imaginação desdobra-se essencialmente em dois tipos de imaginação: a produtiva e a reprodutora ou criadora. Associadas a estas imaginações podemos falar de três funções: 1) a substituição do real sentido ou pensado (*imagear* [*imagerie* em francês]), 2) a de amplificação do real virado para o possível (*imaginar*), e 3) a de revelação de um real escondido (*imaginalizar* [*imaginaliser* em francês]). Refere Wunenburger que a passagem de uma forma à outra advém mais de mutações psíquicas do que de uma simples continuidade funcional (1991, p. 26; 2002, p. 24; 2006, p. 153-182).

Deste modo, para excitar e desenvolver esse conjunto de intencionalidades: a de *imagear* (domínio da semiologia), a da *imaginar* (domínio das ciências do fantasma, do sonho e das ficções) e a de *imaginalizar* (corresponde a uma iconologia simbólica e que engloba já a hermenêutica filosófica e a fenomenologia religiosa), que constituem o ato da imaginação se manifestar – nada pode ser mais estimulante para o sujeito imaginante do que ele possa frequentar demoradamente aquilo que designamos, na linha de Gilbert Durand, de “museu imaginário”. Este é o espaço por excelência da “poética do devaneio” (BACHELARD, 1984), ou seja, é o lugar propício para o sujeito imaginante iniciar-se nas modalidades atrás mencionadas que, por sua vez, poderão ser potenciadas pelas diferentes disciplinas que modelizam tradicionalmente a imaginação, nomeadamente a arquetipologia, a mitologia, a estilística, a retórica, a literatura, a poética e as belas-artes. Tanto um conhecimento aprofundado e vivido do “museu imaginário” como o conhecimento das disciplinas agora referidas muito contribuiriam para reequilibrar “sinteticamente” a consciência do sujeito e torna-la mais lúdica, mais imaginativa, o que significa mais criativa e inovadora.

A riqueza da imaginação deve-se ao fato de ela ser *per se* fisiologicamente figurativa na medida em que atribui às realidades concretas e abstratas uma figuração de timbre semântico inovador:

Na medida em que ela é tratada simbolicamente pela consciência, a imagem aparece, pois, como dotada de uma informação imanente, endógena, que não se reduz unicamente aos dados empíricos. O sentido evocado não é mais aderente ao conteúdo empírico, mas descoberto de qualquer modo no interior da imagem enquanto ela vem encarnar, sensibilizar, figurar um conteúdo ideal. (WUNENBURGER, 2002, p. 18).



Neste sentido, a imaginação é produtora de ficções, torna-se ficcional, porquanto ela “produz novas representações em que a imagem aparece, pois, como dotada e que excedem a informação inerente aos sentidos e aos conceitos, o que dá corpo a um irreal” (1991, p. 25; 2002, p. 18-19). A imaginação produtora, ou criadora, assume-se, assim, como simbolizante, e que já se encontra, de uma forma ou de outra, na base do imaginário (WUNENBURGER, 2016)³: “A simbolização torna-se, assim, uma atividade criadora do sujeito imaginante que não mais se contenta em reproduzir numa ordem subjetiva as percepções possíveis, mas que desvela um sentido figurado” (2002, p. 19)⁴. Por sua vez, a imaginação simbolizante (2002, p. 17-19) assume duas formas distintas e complementares: a imaginação linguística, poética e narrativa (tem a ver com o contar histórias) e a imaginação visual (desenho, pintura, fotografia e escultura). A primeira, aquela que Paul Ricoeur privilegia (s. d., p. 213-235; WUNENBURGER, 1997, p. 39-45), encontra-se mais vocacionada para a criação de contos, cenários míticos, fábulas, lendas, romances e mesmo teatro (WUNENBURGER, 2011, p. 24). A segunda privilegia mais o domínio da vida das imagens em movimento, como no cinema, ou estáticas como na pintura, no desenho, fotografia e na escultura. Aqui as imagens visuais excitam o poder imaginativo do espectador levando-o, por sua vez, a engendrar, muitas vezes, um encadeamento simbólico a partir da obra de arte que contempla, outras vezes esta contemplação fá-lo entrar num sonho acordado e outras vezes convida-o mesmo a um devaneio de efeitos surpreendentes:

³Esta importante noção é definida por Jean-Jacques Wunenburger do seguinte modo: “um conjunto dinâmico de produções, mentais ou materializáveis nas obras, baseadas nas imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, narrativa), formando conjuntos coerentes e dinâmicos que derivam de uma função simbólica no sentido de uma associação de sentidos próprios e figurados que modificam ou enriquecem o real percebido ou concebido” (2016: 35). Sublinhe-se também a distinção entre imaginação e imaginário na perspectiva de Georges Jean: “A palavra imaginação designa grosseiramente a faculdade pela qual o homem é capaz, quer de reproduzir – nele ou projetando fora dele – as imagens armazenadas na sua memória (imaginação dita ‘reprodutora’), quer de criar novas imagens que se materializam (ou não) nas palavras, nos textos, nos gestos, nos objetos, nas obras, etc. O imaginário seria então o eu que designa os domínios, os territórios da imaginação: distinguir-se-á, por exemplo, o imaginário poético, o imaginário plástico, o imaginário corporal...” (1991, p. 24). Ver as noções de imaginário e de imaginação no *Vocabulaire d'esthétique* de Étienne Souriau, 2004, p. 858-882. Do ponto de vista psicológico, leia-se com proveito a obra de Philippe Malrieu. *La Construction des Imaginaires*, 2000.

⁴ “A imagem torna-se simbólica a partir do momento em que pelo seu conteúdo sensível ela suscita, sugere imagens analógicas em série, guiadas por um significado virtual (vida, morte, paz, felicidade, etc). [...] A imagem, enquanto símbolo, repousa simultaneamente, portanto, sobre uma ligação e um corte ” (WUNENBURGER, 2011, p. 16-17).



Observar uma árvore, por exemplo, não desperta somente na consciência a representação de ideias simplesmente associadas, um jardim ornamental ou o corte de lenha para aquecer, mas orienta, por exemplo, para o pensamento da própria vida e mesmo de uma vida dotada de uma longevidade impressionante, e finalmente para a ideia de uma eternidade além da morte. A imagem torna-se, desde logo, no seu sentido restrito, ‘simbólica’, no sentido em que a sua força psíquica, a sua consistência semântica provém de meta-significações que são simultaneamente ‘ligadas’ ao conteúdo e ‘desligadas’ visto que elas pertencem a um outro nível de experiência sensível ou inteligível (2002, p. 18).

Tradicionalmente a imaginação é encarada como reprodutora e produtora ou criadora⁵: no primeiro tipo de imaginação a imagem, entendida como impressão frágil, refere-se à percepção da qual ela não é mais do que o rasto, no sentido da presença enfraquecida (memória que corresponde no nível do imaginário ao “imagear”⁶):

Esta imaginação reprodutora dos conteúdos perceptivos pode ser quer totalmente passiva, pela reminiscência associativa do conteúdo passado, quer parcialmente ativa se ela opera seleções ou combinações de diversos elementos empíricos, assim como ela o pratica nos sonhos, nos devaneios diurnos ou nas ficções. (WUNENBURGER, 1991, p. 12-13)⁷.

⁵ Para Paul Ricoeur a imaginação aponta, segundo a tradição, para quatro usos essenciais deste conceito: “Primeiro, designa a evocação arbitrária de coisas ausentes, mas existentes algures, sem que esta evocação implique a confusão da coisa ausente com as coisas presentes, aqui e agora. De acordo com um uso próximo do anterior, o mesmo termo designa, também, retratos, quadros, desenhos, diagramas, etc., dotados de uma existência física própria, mas cuja função é ‘substituir’ coisas que eles representam. A uma maior distância de sentido, chamamos imagens às ficções que não evocam coisas ausentes, mas coisas inexistentes. Por sua vez, as ficções desenvolvem-se entre termos tão afastados como os sonhos, produtos do sono, e as invenções dotadas de uma existência puramente literária, tais como os dramas e os romances. Finalmente, o termo “imagem” aplica-se ao domínio das ilusões, quer dizer, das representações que, para um observador exterior ou para uma reflexão ulterior, se dirigem a coisas ausentes ou inexistentes, mas que, para o sujeito e no instante em que este se lhes entregou, fazem crer na realidade do seu objecto” (RICOEUR, s. d. [1986], p. 215). Classicamente, a imaginação produtora, ou criadora, foi trabalhada pela tradição romântica europeia, nomeadamente a francesa (Baudelaire, Nerval, entre outros), a inglesa (Shelley, Coleridge e Wordsworth, entre outros) e a alemã (Novalis, Fichte Schelling, Schlegel, Jean Paul (Richter), acrescentando-se o pintor Caspar David Friedrich, entre outros), (GUSDORF, 1993, p. 325-385; BECQ, 1994, p.115-171 e 649-693, WARNOCK, 1993; BOWRA, 1950, p. 1-24; EGAN, 2001, p. 81-102). Na impossibilidade de todos aqui citarmos, veja-se tão-somente os exemplos paradigmáticos de Baudelaire e de Novalis. Baudelaire escreveu no seu “Salon de 1859”: “Misteriosa faculdade que é esta rainha das faculdades! [...] faculdade cardeal [...] *Como a imaginação criou o mundo, ela governa-o*” (1995, p. 751-753). E Novalis afirma: “Da imaginação produtora devem ser deduzidas todas as faculdades, todas as atividades do mundo interior e do mundo exterior” (BACHELARD, 1992, p. 4-5).

⁶ Para Jean-Jacques Wunenburger o imagear (*imagerie* em francês) «poderia designar o conjunto das imagens mentais e materiais que se apresentam primeiramente pelas suas informações visuais, como as reproduções do real e do ideal, apesar dos desníveis e variações, involuntárias ou voluntárias, relativamente ao referente. [...] A imagem duplica assim o mundo para memorizá-lo, conhecê-lo ou estetizá-lo” (2011, p. 19, 2002, p. 15-17). A intencionalidade que corresponde à noção de “imagear” é a de imagear (em francês *imager*): “o sujeito imageia [*image* no texto original] o real ou o ideal, se lhe apropria e interioriza-o produzindo uma representação mental” (1991, p. 25-26).

⁷ Para um maior desenvolvimento deste tipo de imaginação, veja Jean-Jacques Wunenburger, 1991, p. 12-15.



No segundo tipo de imaginação, a imagem (retrato, sonho, ficção) é essencialmente concebida em função da ausência do outro, diferente do presente, ou seja, remete de diferentes formas para uma alteridade fundamental e o nível de imaginário que lhe é próprio é o do “imaginário”⁸. A imaginação produtora (no sentido da *Phantasie*⁹ da *Einbildungskraft* do romantismo alemão)¹⁰ é uma atividade mais inventiva e de caráter visionário ou de antecipação porque o seu material-base não é mais as impressões perceptivas e as sensações, mas antes as próprias imagens mentais em si que são trabalhadas diretamente pela faculdade da imaginação para criar “formas novas” de pensamento que contribuem para a vivacidade das nossas ideias. A imaginação criadora, ao contrário da imaginação reprodutora passiva, desempenha uma transformação ativa do real metamorfoseando-o numa espécie de sobrerreal (lembrando um conceito querido a Gaston Bachelard): este tipo de imaginação “dispõe de uma espontaneidade própria e de uma atividade semiautónoma” (WUNENBURGER, 1991, p. 15). Neste sentido, a imaginação criadora aparece como uma imaginação transcendental dotada de um poder inerente à sua faculdade de produzir imagens novas e de sucessivamente as recombinar em ordem à criação de proto-imagens de que a “metáfora viva” (RICOEUR, 1997), o símbolo e o mito constituem bons exemplos¹¹.

⁸ A conceção de imaginário, no seu sentido restrito, “engloba as imagens que se apresentam antes como substituições de um real ausente, desaparecido ou inexistente, abrindo assim um campo de representação alargada do irreal” (WUNENBURGER, 2011, p. 19-20, 2002, p. 17-19). Nesta categoria cabe a noção de fantasma, o conceito de utopia, como “jogo dos possíveis”, a noção de ficção (fazer “como se”), e finalmente as noções de metáfora, de símbolo e de mito, embora estas duas últimas pertençam igualmente ao nível imaginário do “imaginal”. A intencionalidade que corresponde ao “imaginário” é a de “imaginar”: o sujeito “imagina, estritamente falando, o real de modo diferente daquilo que ele é, reconstruindo-o sinteticamente” (1991, p. 27).

⁹ Este conceito complexo, identificado com a imaginação produtora, é abordado telegraficamente por Ernst Cassirer quando, no seu *Ensaio sobre o Homem*, escreve: “Goethe, numa conversa com Eckermann, lamentava-se que havia poucos homens que tinham “a imaginação da verdade do real (eine Phantasie für die Wahrheit des Realen)” (1975, p. 285).

¹⁰ Em alemão, a *Phantasie* designa a dimensão subjetiva, fantasmática e imaginativa do sujeito, Enquanto *Einbildungskraft*, termo utilizado por Kant e Schelling, reenvia para *Kraft*, a força, *Einbildung* significa informação, no sentido de dar uma forma, dar forma a qualquer coisa, e *Bild* significa imagem. A imaginação é, portanto, um modo de dar corpo a uma representação, a uma imagem intelectual. Veja-se o artigo de P. Kaufmann. “Imaginaire et imagination”. In *Encyclopedia Universalis*, vol. 11, 1989, p. 936-943. Entre outras obras sobre a imaginação, leia-se Henry Corbin. *L’Imagination créatrice dans le soufisme d’Ibn ‘Arabi*. Paris: Flammarion, 1976; Alan R. White. *The language of Imagination*. Oxford: Basil Blackwell, 1990; C. Fleury. *Métaphysique de l’imagination*. Paris: Éditions d’Écart, 2000; Jean-Jacques Wunenburger. *L’Imagination*. Paris: PUF, 1991; Gilbert Durand. *A Imaginação Simbólica*. Trad. de Maria de Fátima Morna. Lisboa: Arcádia, 1979.

¹¹ Para um maior desenvolvimento deste tipo de imaginação, veja Jean-Jacques Wunenburger, 1991, p.15-19).



A estes dois tipos de imaginação, Jean-Jacques Wunenburger acrescenta um terceiro que denomina de “imaginação suprassensível” (1991, p.19-25). No entanto, nós entendemos que esta imaginação corresponde antes à categoria mais elevada da imaginação criadora ou produtora e o seu nível próprio de imaginário identifica-se com a noção de “imaginal”¹² (do latim *mundus imaginalis* e não *imaginarius*)¹³:

O imaginal, como corolário da imaginação criadora, realiza o plano superior do simbolismo que atualiza as imagens epifânicas de um sentido que nos ultrapassa, e que não se deixa reduzir nem à reprodução nem à ficção. Estas representações designam imagens primordiais, de alcance universal, que não dependem somente das condições subjetivas daquele que as concebe, que a elas adere, mas que se impõem ao seu espírito como sendo realidades mentais autônomas dos factos noéticos. (WUNENBURGER, 2011, p. 20).

Trata-se de um uma imaginação de tipo metafísico, que Henry Corbin explica bem sob o nome de “imaginal” (1964, p. 3-26; 1976, 1979), e que Jean Jacques Wunenburger chama de “imaginação suprassensível” para designar aquela imaginação dotada de “um poder de intuição de realidades suprassensíveis e extra mentais, que possuem a mesma objetividade espiritual que os corpos da realidade sensível” (1991, p. 20). Esta forma de imaginação, situada na alma ou no coração, aparece como uma espécie de olho ou de órgão visionário, de realidades meta-empíricas. Assim, trata-se de uma imaginação que ultrapassa a mera função mediadora entre os sentidos e o intelecto para nos colocar em contacto com “uma exterioridade espiritual ou cósmica, que se encontra como refletida, ou em que deposita os seus rastos ativos” (1991, p. 20). Graças, então, a esta imaginação entramos em contacto, através dos sonhos noturnos e acordados, das visões extáticas, da reflexão simbólica, dos devaneios diurnos e repentinos, com os seres transcendentais, com as essências inteligíveis, com os acontecimentos e as paisagens de mundos paralelos ao nosso (1991, p. 20).

¹² Resta-nos falar do último nível do imaginário que é o “imaginal”. Este nível reenviaria especialmente para o universo “das representações imageadas que se poderia chamar sobrerreais, visto que elas têm a propriedade de ser autônomas como os objetos, ao mesmo tempo colocando-nos em presença de formas sem equivalente ou modelos da experiência. Estas imagens visuais, *schèmes* (no texto), formas geométricas (triângulo, cruz...), imagens arquetípicas ou primordiais (andrógino), parábolas e mitos (o do paraíso), conferem um conteúdo sensível aos pensamentos, impõem-se a nós como rostos, falam-nos como mensagens” (WUNENBURGER, 2011, p. 20, 2002, p. 19-21). A intencionalidade que corresponde ao “imaginal” é a do *imaginalizar*: o sujeito “imaginaliza uma outra realidade, suprassensível, participando na sua presentificação” (1991, p. 27).

¹³ Veja-se o artigo de Henry Corbin. *Mundus imaginalis* ou l’Imaginaire et l’imaginal. *Cahiers internationaux de symbolisme*, n.ºs 5-6, 1964, 3-26.



2.3. Educando para a Imaginação

Para incentivar a “capacidade de imaginar” dos alunos, o professor precisa ele próprio desenvolver a sua imaginação e encontrar alternativas criativas para trabalhar os currículos. Deste modo, e de acordo com John Passmore (1980), o professor deve ousar pensar e realizar *novas maneiras de ensinar* com o objetivo de modificar as rotinas dos alunos e de levá-los a pensar divergentemente. No entanto, espera-se, e deseja-se, que estas “novas maneiras” se afirmem como novas maneiras de cultivar a imaginação. Um professor imaginativo, no sentido lato do termo, estimulará a imaginação do aluno encorajando-o a pensar em alternativas possíveis através do ensino da literatura, da história, das ciências sociais ou das línguas estrangeiras: o professor “pode introduzir o aluno em ‘mundos possíveis’, e abrir as suas mentes a sentimentos alternativos e modos de vida alternativos” (PASSMORE, 1980, p. 162-163). O professor pode ver as *matérias que está a ensinar* e mostrá-las aos seus alunos como um projeto imaginativo. É possível que corra o risco de nem todos entenderem o que ele faz e de outros não gostarem do seu procedimento didático (a “didática da invenção” de Manoel de Barros), mas pelo menos alguns irão ‘captar’ a sua “capacidade de imaginar” o que já é significativo e estimulante: a capacidade de imaginar como “fantasia disciplinada, é o centro de uma sociedade livre” (1980, p. 164). Deste modo, o aluno aprende a exercitar a sua capacidade de imaginar, assim como a fazer algo imaginativamente, ligando intuitivamente ou estabelecendo relações entre hipóteses aparentemente distintas.

O professor para estimular a imaginação tem que fazer da memória e do conhecimento seus aliados, pois “a vida imaginativa e a ignorância não são companheiras comuns” (EGAN, 1992, p. 155). Contudo, o acabado de dizer não autoriza que o conhecimento por si só seja suficiente para tornar-se uma pessoa imaginativa. Por outras palavras, é uma condição necessária, mas não suficiente: “Quanto mais se conhece sobre algo, mais a imaginação tem para poder trabalhar” (1992, p. 155). Isto é correto, pois o conhecimento aprofundado em determinado domínio abre maiores possibilidades de pensamento, assim como de formular mais hipóteses, quer dizer de tornar o pensamento mais criativo e, conseqüentemente, mais imaginativo.



A imaginação, desde que cultivada com vista a criar "alternativas reais", e não fantasiosas no sentido de irrealizáveis, é bem-vinda para animar a aprendizagem dos alunos. Não se deve confundir as fantasias escolares com a importância quer do uso da imaginação na aprendizagem escolar, quer no seu uso para tecer uma educação consciente como nos alertaram lucidamente Kieran Egan (2007, p. 11-37) e Carlos Silva (2001, p. 25-59). É, portanto, graças à imaginação que os alunos são suscetíveis de integrar as experiências no seu entendimento, podendo decorrer dessa síntese um enriquecimento noético ou a-noético que se refletirá na formação de uma "cabeça" e de um "coração" que se pretendem "bem-educados" ainda que sempre se possa e deva mesmo questionar o modelo que está na base da sua formação a qual não deve ser confundida com a figura da modelagem do oleiro: A escola não é um torno, o professor não é um oleiro e os alunos não são barro inerte. A faina do professor assemelha-se à do jardineiro que não obriga a rosa a ser glicínia ou buganvília antes cuida do ambiente dela para que ela possa florir (SÉRGIO, 1974, p. 217-218; GENNARI, 2005; FABRE, 1994; ARAÚJO, 2007, p. 69-82). Uma educação, nesta perspectiva, tenderá a ser sensível ao desenvolvimento da "capacidade de imaginar" dos alunos e dos próprios professores, ou seja, fazer com que ambos os atores da relação educativa sejam ou se tornem sensíveis ao trabalho da imaginação na construção de possibilidades como alternativa a um pensamento vincadamente convencional: "ser imaginativo" não é algo de gratuito, não é algo de dado, mas antes uma tarefa árdua que em muito se assemelha à arte de um artesão fazedor de metáforas vivas alimentadoras de mentes narrativas (EGAN, 2007, p. 21-24). Educar imaginativamente pressupõe que a sociedade escolar não se separe da "vida das imagens" (WUNENBURGER, 2002), e faça delas o seu adubo fertilizador quer dos conceitos, quer das ideias imaginativas¹⁴, isto é, ideias com alma em ordem à revalorização de uma

¹⁴Kieran Egan discorda que o atual sistema de ensino, que faz da gestão de competências curricular (planificação das aulas e de unidades curriculares, disciplinas nas salas de aula, socialização dos alunos, etc.) a sua pedra-angular, encare as *competências imaginativas do professor* como algo de secundário, ou seja, que persista em depreciar o trabalho imaginativo dos professores que se empenham em tornar as suas aulas mais inovadoras e divergentes, as quais não deverão ser confundidas simplesmente com aulas motivadoras. Por outras palavras, fala-se aqui de professores que contribuem para o desenvolvimento imaginativo dos seus alunos que é sinónimo de estimular a sua diversidade bem como os incentivar a que cumpram o seu destino enquanto vocação mítico-poética. A este respeito, na linha de um Rainer Maria Rilke, Verlaine, Rimbaud, entre outros, podemos falar de "um retorno em si-mesmo, um mergulho no mundo próprio de cada um" para melhor se reinventar a vida. Porém, esta tarefa, a dos professores que levam a sério o trabalho da imaginação, exige que estes possuam um maior nível de autonomia, pois "não podem ser tratados como consumidores e distribuidores dos conteúdos dos guiões curriculares, nem como livros didáticos animados, nem como vendedores ambulantes de folhas de trabalho" (EGAN, 1992, p. 155).



pedagogia, diríamos mais de uma *andragogia*, mais integradora, como ritual de uma paideia que pensa que a formação do sujeito, enquanto *animal symbolicum* (Ernst Cassirer), deve ser dialeticamente pensada sob as dimensões tanto do diurno (*logos* - ciência) como do noturno (*mythos* - poética): “uma pedagogia da imaginação deve repousar sobre uma tensão permanente entre a necessidade e a liberdade, entre a objetividade e a subjetividade” (WUNENBURGER, 2012, p. 213).

O uso da imaginação na escola não deve de todo descurar a importância de construir-se uma paideia que atribui à imaginação, enquanto tal, uma voz apar da voz da razão. Assim, é importante educar de modo que os alunos tenham a consciência do valor da imaginação encarada como uma faculdade que represente um enriquecimento para o ser humano do ponto de vista axiológico e que traduza um aprofundamento do exprima uma vivência mais ampla da sua liberdade. A resposta que possamos dar a esta questão é, a nosso ver, indissociável da “formação” (*Bildung* – VIERHAUS, 1972, p. 508-551; GENNARI, 1997)¹⁵ do sujeito. Assim, aquilo que é peculiar à imaginação na educação é a sua capacidade de criar imagens configuradoras do destino de cada um de nós, bem como incitar a que também cada um de nós encontre a sua própria vocação ontológica na permanente metamorfose da sua alma e no próprio mundo onde se encontra porque não é bom esquecer que é pela imaginação que ficamos mais perto da humanidade e colocamos a vida em perspectiva, e mesmo a transfiguramos imprimindo-lhe um novo sentido, o que não é de somenos importância (WUNENBURGER, 2011a, p. 1-6; JEAN, 1991, p. 62-63)¹⁶. A vocação originária da imaginação que conforma o imaginário educacional é-nos dada pela noção de *Bildung* que significa simultaneamente educação e figuração: a primeira é entendida como “o movimento pelo qual a criança é dirigida para (no sentido de *conversio*, de conversão) o ser no qual ela se deve tornar” (WUNENBURGER, 1993, p. 62), no sentido do “Torna-te quem tu és” de Píndaro e, depois dele, de Nietzsche; a figuração prende-se à ideia de que a educação confere sentido, através das metáforas (de

¹⁵Michel Fabre, na linha de Humboldt, escreve o seguinte sobre o conceito de *Bildung*: “Esquemáticamente, a *Bildung* é um trabalho sobre si, cultura dos seus talentos para o seu aperfeiçoamento próprio. Ela visa fazer da individualidade uma totalidade harmoniosa e a mais rica possível, totalidade que permanece ligada a cada um no seu estilo singular, na sua originalidade. [...] A *Bildung* designará progressivamente o processo temporal e histórico através do qual um indivíduo, um povo, uma nação, mas também uma obra de arte, adquirem forma” (1994, p. 135-136).

¹⁶Ouçamos George Jean que nos diz que a imaginação não esquece o mundo, ela não é um refúgio onde a solidão se esconde, muito menos a imaginação é um isolamento absoluto: “Ela [a imaginação] não é o esquecimento do mundo porque ela é exploração do mundo, conhecimento, incessante encaminhamento para o seio do real” (1991, p. 62).



que são exemplos a hortícola e a da modelagem), à imagem interior da humanidade que cada ser humano traz dentro de si:

Bildung (que designa simultaneamente a tarefa educativa, enquanto que ela dá uma forma ao ser, e o poder de criar imagens, de dar figura) nós não ‘temos’ somente imagens, mas nós ‘somos’ ou nós tornamo-nos também as nossas imagens, nós adquirimos a sua forma, nós nos criamos através delas (WUNENBURGER, 1991, p. 88).

Daí a importância de nos educarmos para vivermos as imagens com um sentido pedagógico e existencial significativos sem descurar a nossa formação epistemológica (regime diurno da imagem) e poética (regime noturno da imagem).

Por outras palavras, todo aquele que se quer formar imaginativamente com consciência tem que aprender a amar tanto o poder dos conceitos (racionalidade científica - *animus*) como o poder das imagens (imaginário do devaneio - poética - *anima*) porque é na sua base que o sujeito se relaciona e fala com o mundo quer na perspectiva do modo do *animus* (mundo dos conceitos), quer na perspectiva do modo da *anima* (mundo das imagens) (BACHELARD, 1984, p. 48-83). Não obstante o agora afirmado, importa realçar que para Gaston Bachelard não há espaço para síntese, nem para qualquer filiação entre conceito (intelecto - masculino) e imagem (imaginação - feminino), ou seja, existe uma polaridade de exclusão entre ambos: “os conceitos e as imagens desenvolvem-se sobre duas linhas divergentes da vida espiritual. [...] imagens e conceitos formam-se entre dois polos opostos da atividade psíquica que são a imaginação e a razão” (1984, p. 45-47; WUNENBURGER, 2012, p. 37-54)¹⁷.

No entanto, face ao afirmado não podemos no domínio das ciências da educação, onde se trabalha com uma rede conceitual significativa nas suas relações racionais (aquilo que Bachelard designa de inter-conceitos, 1984, p. 46), deixar de postular uma cooperação ativa e dinâmica entre conceitos e imagens. Aliás, se na tradição aristotélico-tomista, cartesiana e positivista sempre existiu uma rivalidade entre a atividade concetual (ciência) e a atividade da imaginação (consciência) impõe-se agora, à luz de uma nova atitude epistemológica aberta, do “não” (lembrando a *Philosophie du*

¹⁷ A este respeito, escreve J.-J. Wunenburger: “Bachelard torna assim, a ciência e a poesia duas vias fundamentais que exprimem a riqueza e a vitalidade do espírito humano. Ambas abrem-nos os segredos, muito divergentes, do mesmo desejo de vitalidade do espírito de inverter as encostas naturais para conquistar a novidade por uma criação contínua de representações. Pela via do conceito como pela da imagem, o espírito recomeça de cada vez uma aventura superação de si e de criação de obras inéditas, que testemunham do seu verdadeiro destino” (2013, p. 567).



non (1940) de Bachelard), “colocar em franca dialética o devaneio e os esforços do conhecimento” (BACHELARD, 1984, p. 51)¹⁸ na linha de uma “androgeneidade harmoniosa” (1984, p. 51): assim o caminho da síntese entre *animus* e *anima* (1984, p. 52) fica aberto para que o sujeito imaginante possa, mais do que lançar uma “poética de contrários” (WUNENBURGER, 2012, p. 48-54), antes instaurar uma síntese entre as determinações claras e objetivas da racionalidade científica e as determinações obscuras e subjetivas próprias da imaginação, ainda que sabendo que esta seja sempre uma síntese em permanente recomposição.

O sujeito imaginante não deve ficar aprisionado somente por um dos polos do espírito humano (conceito – ciência) sob pena da sua formação ficar reduzida a uma unidimensionalidade indesejável, mas antes deixar-se igualmente apalavrar pelo regime noturno da imagem onde cabe a poesia e a imaginação que não necessariamente criadora: «porque o ser profundo do homem desenvolve-se irredutivelmente segundo duas modalidades, a da relação voluntarista, viril com o mundo, que alimenta o seu *animus*, e a de uma relação intimista, fusional, numa palavra feminina mesmo maternal, que favoriza a sua *anima*» (2012, p. 216). Daí o autor recordar a necessidade ético-educacional de formar-se uma “humanidade bifronte” que não esqueça que «a entrada na vida humana exige claramente dar a cada um o poder de desenvolver, simetricamente, o sentido do abstrato e o do concreto, o sentido dos conceitos e o das imagens» (2012, p. 216). Aqui, cruzamo-nos com a rejeição de um humanismo unidimensional» (lembrando o *Homem Unidimensional* de Herbert Marcuse), e com o apelo ético de não esquecermos que a esperança para o homem de hoje reside em lembrar-lhe que o «novo espírito antropológico», tal como o concebeu Gilbert Durand na sua *Science de l’homme et tradition* (1979), é de hoje e de sempre : configura-se o «o prelúdio de um novo – ‘e sempre o mesmo’ – imemorial ‘humanismo’, quer dizer de uma de-finição eterna, logo sem fim, do homem nos limites do seu destino, da sua ‘natureza’ e da sua condição» (1979, p. 236).

¹⁸ Trata-se aqui de uma dialética particular, não aquela do sim e do não, mas uma dialética do masculino e do feminino que se desenrola sob um ritmo de profundidade: “Ela vai do menos profundo, sempre do menos profundo (o masculino) para o sempre profundo, sempre o mais profundo (o feminino)” (Bachelard, 1984, p. 51). Sobre a noção de dialética em Bachelard, veja-se WUNENBURGER, 2012, p. 37-54: é uma dialética do “sobreracionalismo” que se aproxima de uma “lógica da contradição” e designa uma consciência de complementaridade.



O artesão desta dialética identificamo-lo com aquilo que Gaston Bachelard designou de “cogito” do sonhador (1984, p. 124-147), isto é, o Eu sonhador que transforma o *cogito ergo sum* cartesiano no “Eu sonho, portanto eu sou substância sonhadora” (1984, p.127-128) com todas as consequências que daí decorrem nos planos antropológico, psicológico e epistemológico. É pelo trabalho deste “cogito” que a imaginação se torna um ato de criação e de trans-formação (*Umbildung*, SOLA, 2003), construindo ficções, obras de arte e de memória, e especialmente obras poéticas. Um Eu sonhador que não pode deixar de estar no centro da atividade laboriosa da imaginação entendida como “faculdade do possível” e como “potência da contingência do futuro” (DURAND, 1984, p. 500-501).

Deste modo, para excitar e desenvolver esse conjunto de intencionalidades (a de *imagear* (domínio da semiologia), a da *imaginar* (domínio das ciências do fantasma, do sonho e das ficções) e a de *imagonalizar* (corresponde a uma iconologia simbólica e que engloba já a hermenêutica filosófica e a fenomenologia religiosa) que constituem o ato da imaginação se manifestar nada melhor, pode ser mais estimulante para o sujeito imaginante que ele possa frequentar demoradamente aquilo que anteriormente designamos, na linha de Gilbert Durand, de “museu imaginário”. Este é o espaço por excelência da “poética do devaneio” (Gaston Bachelard), ou seja, é o lugar propício para o sujeito imaginante iniciar-se nas modalidades atrás mencionadas que, por sua vez, poderão ser potencializadas pelas diferentes disciplinas que modelizam tradicionalmente a imaginação: arquetipologia, mitologia, estilística, retórica, literatura, poética e belas-artes, entre outras. Tanto um conhecimento aprofundado e vivido do “museu imaginário” como o conhecimento das disciplinas agora referidas muito contribuiriam para reequilibrar “sinteticamente” a consciência do sujeito e torna-la mais lúdica, mais imaginativa, o que significa mais criativa e inovadora. O “cogito” do sonhador desempenha um papel crucial na promoção e na libertação do ser imaginante que em cada um de nós se esconde e é por isso que Gaston Bachelard lhe atribui uma importância que convém aqui realçar: “Enquanto o sonhador do sonho noturno é uma sombra que perdeu o seu eu, o sonhador do devaneio, se ele é um pouco filósofo, pode, no centro do seu eu sonhador formular um Cogito. Dito de outro modo, o devaneio é uma atividade onírica na qual um lampejo de consciência subsiste” (1984, p. 129).



O sonhador do devaneio tem que libertar-se tanto das imagens pessoais como de fantasmas obsessivos, ou seja, deve procurar libertar-se das forças obscuras e anárquicas do Eu e das suas forças impulsivas e involuntárias (WUNENBURGER, 1991, p. 87-88), para antes valorizar na sua atividade imaginativa e simbólica as chamadas “imagens primeiras”, substanciais (aquilo que Jung designou de arquétipos), e é neste sentido que a imaginação, para Bachelard, é mais uma faculdade do sobrerreal do que do irreal. A imaginação como faculdade do sobrerreal não é, como aparentemente se pode entender, uma valorização santificada do real, uma construção ou formação das imagens da própria realidade, mas antes ela é a faculdade “de formar as imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. Ela é uma faculdade de super-humanidade” (BACHELARD, 1993, p. 25)¹⁹. E cantar a realidade significa então a possibilidade de engendrar novas imagens instauradoras de uma orientação filosófica: “A imaginação representa aquilo pelo qual o homem faz a experiência do outro, do algures, do ilimitado, e, no final de contas, do sagrado” (1993, p. 68) e mesmo do ilimitado, protegendo-nos mesmo, pela sua função de eufemização, da foice da morte e da própria roda dentada do tempo²⁰. Significa também a possibilidade de engendrar novas imagens instauradoras de uma orientação ética incontornável: “Assim a imaginação, libertando-nos do mundo e do tempo, torna-se o lugar natural do nosso destino ético” (WUNENBURGER, 1991, p. 123; 2012, p. 219-230). Não é, portanto, impertinente admitir aqui o papel terapêutico e

¹⁹Neste sentido, sonhar significa estar presente no mundo, aquele que sonha está bem ligado ao real para melhor ultrapassá-lo (WUNENBURGER, 2012, p. 86). Esta é, na verdade, a função da imaginação que consiste na deformação das imagens primeiras que, “longe de serem resíduos perceptivos passivos ou noturnos, apresentam-se como representações dotadas de uma potência de significação e de uma energia de transformação” (2012, p. 30), constituem o psiquismo imaginante do sujeito, ou seja, trata-se aqui não somente das imagens provenientes das profundezas do Eu como aquelas que provêm do inconsciente coletivo: “Bachelard situa as raízes da imaginação nas matrizes inconscientes (os arquétipos), que se dissociam eles-próprios em duas polaridades, masculina (*Animus*) e feminina (*Anima*), que modificam o tratamento quer num sentido voluntarista de luta, quer num sentido mais pacífico de reconciliação e de repouso. Longe de serem recalcadas, como para Freud, estas imagens são em seguida transformadas por uma consciência onírica em novas imagens pelo contacto com imagens materiais do mundo exterior” (2012, p. 30 ; BACHELARD, 1984, p.48-83).

²⁰ A eufemização é, para Gilbert Durand, uma das características marcantes da imaginação: “a função de imaginação é antes de mais uma função de eufemização, não um simples ópio negativo, máscara que a consciência ergue face à horrenda figura da morte, mas pelo contrário dinamismo prospectivo, que através de todas as estruturas do projecto imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo. [...] Equilíbrio biológico, equilíbrio psíquico, e sociológico, tal é o campo em que à primeira vista se exerce a função de imaginação” (1979, p. 122-123 e p. 127). Também Jean-Jacques Wunenburger pelo seu lado, salienta: «Ao tornar-nos conscientes que o real não é o ideal apresentando-nos as figuras ausentes da verdade e da beleza do Ser, ela coloca em nós uma insatisfação originária ao mesmo tempo que uma linha diretriz para um mais-ser. A imaginação é a condição e o acompanhamento de toda a superação de si, ela é, como o diz G. Bachelard, ‘promoção do ser’ e ‘faculdade de sobre-humanidade’ (1991, p. 123).



catártico da imaginação, para além das suas funções ética, estética e especulativa, porque nunca é demais sublinhar que “A psicologia do imaginário se torna, deste modo, inseparável de uma ontologia e mesmo de uma metafísica, que têm como fim uma arte de viver” (2012, p. 213).

Esta arte de viver parece-nos ser um dos desideratos mais significativos de uma filosofia da educação que aceite viver sem preconceitos a “vida” das imagens naquilo que estas em si contêm de estético, de psicológico e de ético: “As imagens dispõem assim de um coeficiente de equilíbrio, de libertação e de felicidade” (2012, p. 212) que o estudo do dinamismo das imagens da queda, da verticalidade, etc. em si veicula. Neste contexto, nunca é demais lembrar os estudos que Bachelard dedicou à poética dos elementos configuradora de um imaginário cosmológico que tem profundas repercussões no psiquismo daquele que experiencia e vive com os elementos cosmológicos (terra, água, fogo e ar). Aquele que sonha e devaneia com a terra não é o mesmo que sonha materiologicamente com a água ou com o ar: as imagens ligadas à terra com toda a sua gravidade (simbólica terrestre) são bem diferentes daquelas imagens produzidas em contato com o ar que exprimem sentimentos de verticalidade, leveza, libertação (simbólica aérea). Este conjunto heterogêneo de imagens modela o psiquismo imaginante do sujeito com consequências estéticas e éticas consideráveis na arte de viver daquele que realiza esses devaneios materiológicos (WUNENBURGER, 2012, p. 73-86):

Não é espantoso que os cinco livros sobre a poética dos elementos explorem as virtualidades simbólicas e oníricas das suas matrizes mas também as grandes forças psíquicas que elas ativam, canalizam, reforçam. Cada elemento desperta uma gama de valências simbólicas mas alimenta também experiências psíquicas que conduzem o eu a experimentar-se e a desenvolver-se. [...] assim, a imaginação dos elementos revela, em certos aspetos, uma organização complexa do psiquismo onírico (2012, p. 224-227).

Por fim, aceitando que a natureza das imagens, que alimentam a imaginação, não deixa de marcar uma dada orientação onírica e estética como também ética, veja-se, por exemplo, o caso das imagens aéreas vividas por um dado sujeito as quais traduzem uma relação existencial com o ser e com o mundo diferente daquele sujeito que experiencia imagens de tipo aquático ou terrestre: “Certamente, a simbólica aérea, como a de todo o elemento, parece principalmente positiva, o ar representa para a consciência uma imagem vivificadora, vitalizante, mesmo euforizante” (2012, p. 226). Esta simbólica,



a do ar, não deixa de ter fortes implicações nas próprias metáforas educativas, bem como se reflete na própria relação educativa do educando, além de repercutir-se na construção do seu destino ético em ordem a um “humanismo verdadeiro e planetário” (a expressão é de Gilbert Durand) cuja vocação ontológica é manifestada pela própria imaginação e as obras destas constituem a razão de ser desse mesmo humanismo: “Um humanismo planetário não se pode fundar sobre a exclusiva conquista da ciência, mas sobre o consentimento e a comunhão arquetipal das almas” (DURAND, 1984, p. 498).

O que pretendemos dizer é que uma relação de aprendizagem se faz, na verdade, na base de dada racionalidade e inteligibilidade logico-conceitual (*logos* – formação científica), mas também se faz moldada por disposições afetivas (*pathos* – formação poética) que ajudam a integrar os conhecimentos adquiridos no quadro da sociedade escolar (2012, p. 208-211, p. 192-193), daí que não seja indiferente a significação psico-simbólica dos elementos cosmológicos. Por outras palavras, não é a mesma coisa uma relação de aprendizagem fazer-se sob a influência e a inspiração do elemento ar e fazer-se sobre o elemento água ou da terra. Quando um aluno aprende sob o signo do ar, ele transforma todo o seu ser na linha de uma poética da superação, ele trabalha na promoção do seu ser em ordem daquilo que Milan Kundera designou por “insustentável leveza do ser” (1984). Esta leveza que a simbólica aérea lhe traz não está, contudo, isenta de alguns perigos que podem ser traduzidos pela atração e o fascínio das alturas (veja-se o complexo de Ícaro), e com a sua conseqüente descida aos abismos aquáticos (água) ou terrestres (terra). Uma descida que pode certamente comprometer o bem-estar do aluno e a sua aprendizagem e respetivas formações científica (conceitos científicos) e poética (imagens poéticas): “Neste sentido a psicologia da gravidade é realmente inseparável da ascensão e do aéreo” (WUNENBURGER, 2012, p. 226), assim como a “vida das imagens” não está naturalmente despida de uma orientação ética que importará sempre não descurar (2012, p. 223-227). Daí a necessidade de manter-se o sentido da polaridade simbólica e dinâmica das matérias cosmológicas, manter-se viva a poética dos contrários (2012, p. 48-54), para que a transformação do ser e a sua elevação sob o signo do ar não se converta, impulsionado pela gravidade e pelo peso, num pesadelo horrendo tal como aquele que Ícaro conheceu.



3. Da pedagogia da imaginação

A imaginação, como atividade simultaneamente conotativa e figurativa, produz obras diversas cuja complexidade é sintomaticamente variável. Estas obras, mentais ou materializadas, são representações simbólicas e lidam com um conjunto inextricável de imagens que, por sua vez, carece de uma hermenêutica adequada para identificá-lo: a hermenêutica simbólica (GARAGALZA, 2004, p. 197-200). Este tipo de hermenêutica é inseparável da pedagogia da imaginação que pode ser definida por aquela pedagogia que trata, dos pontos de vista didático e pedagógico, dos vários tipos de imagens²¹ produzidas quer pela imaginação reprodutora, quer pela produtora, que, por sua vez, se objetivam particularmente em quatro tipos de imagens: duas de nível pré-simbólico (o ícone e o fantasma - imaginação reprodutora) e as outras duas de nível simbólico (o símbolo e a imagem simbólica – imaginação produtora) (WUNENBURGER, 2011, p. 15-18; 2006, p. 31-33). Como o domínio por excelência do professor, ou do pedagogo, é o da palavra, exige-se da sua parte uma acuidade, quase clarividente, das imagens linguísticas (metáforas, alegorias, metonímias, sinédoques, analogias, similitudes, etc.) usadas pelos seus alunos para que ele as possa explorar em proveito da imaginação criativa aberta em permanência a pensamentos divergentes, alternativos, enfim criativos. Neste sentido, a definição proposta por Georges Jean (1991, p. 24) de “pedagogia do imaginário” torna-se pertinente e oportuna:

Ela se pretende treino dinâmico da percepção e da consciência do real por todas as faculdades do ser, permitindo-lhe não limitar as suas relações com o mundo à sua percepção imediata. E esta pedagogia não existe em si. Ela só tem sentido na medida em que convida o indivíduo para todas das explorações práticas e novas do mundo exterior e interior à consciência.

Georges Jean salienta que este tipo de pedagogia só existe no momento em que ela se constitui dado não lhe ser possível dispor de uma série de receitas e de conselhos práticos (“fórmulas mágicas”). Por isso mesmo, o autor classifica-a de pedagogia do risco, da incerteza, da invenção, enfim trata-se de uma pedagogia que não se aprende (1991, p.

²¹ O conjunto destas imagens aparece sob forma de uma família nuclear assim constituída: imagem perceptiva, imagem mnésica e imagem antecipadora. Em seguida, a família alarga-se e aparecem as seguintes imagens: a consciente, a linguística, a matricial e a material (WUNENBURGER; 1997, p. 28-52).



121). Não obstante a preocupação do autor em alertar-nos para este tipo de pedagogia, pensamos, contudo, que a pedagogia da imaginação, tal como nós a concebemos, deve importar-se, por um lado, com a importância que as “imagens linguísticas” assumem no trabalho imaginativo do pedagogo, e, por outro lado, indicamos também que uma outra das missões do pedagogo é a de saber identificar as derivas patológicas da imaginação, pois estas podem provocar desestruturações e traumatismos mais ou menos profundos na consciência do sujeito imaginante²². Neste contexto, temos já algumas pistas que nos ajudam como saber tratar da imaginação em contexto educativo. Como vimos, não basta somente encarar a educação da imaginação como uma espécie de aprendizagem para ativar, ou reativar, os seus poderes, é preciso ir mais longe no sentido tanto de recusar aquela atitude em que tudo que parte da criança, ou do adolescente, é criativo (produto de uma ideologia da espontaneidade e naturista inspirada pelos trabalhos de Rousseau e Alexander Neill, por exemplo), como a atitude oposta que defende a pedagogia académica do desenho e que olha para o ficcional apenas como um passatempo lúdico (produto de uma ideologia racionalista, iconoclasta que procura domesticar a imaginação daquele que aprende a um conjunto tipificado de prescrições miméticas): “Ora se a disciplina centrada sobre o primado dos sentidos e do conceito atrofia a imaginação, a transgressão das restrições arrisca produzir imagens abortadas” (WUNENBURGER, 1991, p. 96-97). No mesmo sentido vão as palavras de Bruno Duborgel quando defende, na sua obra *Imaginário e pedagogia. Da iconoclastia escolar à cultura dos sonhos* (1983), que a pedagogia do imaginário (que para nós seria da imaginação)

Opõe-se duplamente à pedagogia saturada pelas exigências do imperialismo positivista e à pedagogia do ‘vácuo’ que, ligada à ideologia difusa da espontaneidade criativa, condena o imaginário infantil a extrair das suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento. Ela é pedagogia do ‘pleno’, quer dizer que ela é transbordante de objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas, de contos e de poemas destinados ao consumo, ao deleite, à meditação e à produção dos quais ela pretende treinar a criança ao longo da escolaridade, do Jardim-Escola à Universidade (1992, p. 241).

²²Por isso, é importante que o pedagogo saiba identificar no comportamento do aluno na sala de aula, ou na própria instituição escolar, sinais seja de “hipotrofia das imagens” seja de “hipertrofia das imagens” (WUNENBURGER, 1991: 81-86).



É neste pano de fundo que a Escola deve incentivar a capacidade de imaginar dos alunos por intermédio de professores imaginativos (JEAN, 1991, p. 121-126) que saibam, por sua vez, trabalhar a faculdade da imaginação como configuradora de aprender a aprender e de aprender a ser mais e melhor (REBOUL, 1991, p. 7-9). É tarefa, portanto, dos educadores despertarem nos seus educandos a capacidade de imaginar os problemas que lhe são apresentados de outro modo, isto é, criando alternativas diferentes e oferecendo novas visões. Saber cultivar nos seus educandos “olhos férteis” (JEAN, 1991, p. 127-128) é já outro modo de dizer que podemos sempre ser outra coisa diferente: “Porque aquilo que é próprio ao imaginário é que ele sabe e não sabe aquilo que o espera” (1991, p. 127). Deste modo, aquilo que é peculiar à imaginação na educação é a sua capacidade de criar imagens configuradoras do destino de cada um de nós, bem como incitar a que também cada um de nós encontre a sua própria vocação ontológica na permanente metamorfose da sua alma (WUNENBURGER, 2011^a, p. 1-6):

Educar é, portanto, configurar a humanidade em cada homem potencial, é ‘imager’ (*bilden*) o homem. [...] A educação é, de uma certa maneira, uma ficção, no sentido em que *figere* designa simultaneamente a operação de preparação e de moldagem do oleiro, e a atividade de criação, a invenção de uma imagem, de uma forma que se assemelha ao seu modelo [...]. Mas despertar a semelhança não é reproduzir àquilo que é idêntico. Porque a educação é *Bildung*, traduzida em imagem, na medida somente em que cada ser ‘se’ forma dá-se conta da imagem do humano em reserva, atualiza-a, modela-a e transforma-a em obra [...]. tornar-se homem exige, portanto, uma força imaginativa, um poder de criação de imagens, uma capacidade de harmonizar as formas que servem a cada ser de giroscópio para configurar a mesma humanidade [...]. Sem imaginação figurativa, a educação não seria senão uma fabricação em série, uma repetição mecânica do mesmo exemplar de humanidade. Assim a educação aparece como inseparável de uma formação da imaginação, de um domínio do poder de apropriar-se e de tornar as imagens mais pregnantes (WUNENBURGER, 1993, p. 62-64).

Portanto, o desígnio da educação é afirmar-se não por oposição à imaginação, mas sim com ela. Toda uma educação, que se pretende formação (MORIN, BRUNET, 1996; FABRE, 2015)²³, tem que saber escolher no “museu imaginário” (André Malraux; WUNENBURGER, 1991, p. 113-114) as imagens, sob a forma de metáforas, que melhor lhe convêm, sempre sabendo que em educação as metáforas hortícolas (especialmente da jardinagem), da viagem, da luz e da navegação não se confundem com as metáforas da

²³ Leia-se especialmente o capítulo VIII – Expérience et Formation: La Bildung da obra de Michel Fabre. *Penser la formation*, 2015, p. 141-156.



modelagem, do enchimento e da alimentação (HAMELINE, 1986; CHARBONNEL, 1991, p. 179-251; 1993, p. 5-54). Não é incompatível que uma educação imaginativa desenvolva simultaneamente no sujeito que aprende o caminho da razão lógica e o caminho da imaginação, ambos conduzem-no à sua natureza originária, a do *Homo symbolicus* (CASSIRER, 1975, p. 41-45).

A pedagogia da imaginação poderá ser enriquecida, na linha de John Passmore, com duas ideias: A primeira tem a ver com o modo como professor se empenha, ou se dedica, a criar por novas maneiras de ensinar, mesmo sabendo que está correndo o risco de, por um lado, criar novas rotinas de aprendizagem e, por outro lado, de os alunos não aderirem a essas novas maneiras de aprendizagem, mas, como sabemos, não há pedagogia sem risco. Cabe, pois, ao professor imaginativo ser capaz de avaliar se essas novas maneiras de cultivar a imaginação contribuem, ou não, para estimular a sua imaginação em ordem a alternativas possíveis de aprender e de ser. Fá-lo-á encorajando o aluno a pensar em alternativas possíveis através do ensino da literatura, da história, das ciências sociais ou das línguas estrangeiras. Assim, o professor “pode introduzir o aluno a ‘mundos possíveis’, e abrir as suas mentes a sentimentos alternativos e modos de vida alternativos” (PASSMORE, 1980, p. 162-163);

A segunda ideia diz respeito às matérias curriculares que está a ensinar. O professor pode vê-las e mostrá-las aos seus alunos como um projeto imaginativo, embora corra o risco de nem todos entenderem o que ele faz e de outros não gostarem do seu procedimento didático (a “didática da invenção” de Manoel de Barros). Mas pelo menos, alguns irão captar a sua “capacidade de imaginar” o que já é significativo, estimulante e enriquecedor para a comunidade educativa, porque esta capacidade, como “fantasia disciplinada, é o centro de uma sociedade livre” (1980, p. 164). Deste modo, o aluno aprenderia a exercitar a sua “capacidade de imaginar”, como também a fazer algo imaginativamente, ligando intuitivamente, ou estabelecendo relações entre hipóteses aparentemente distintas. Esta capacidade de ligar o diferente, de estabelecer relações aparentemente distintas devia ser uma das prioridades dos currículos atuais em vez, como acontece na quase generalidade das escolas portuguesa e brasileira, se “entupirem” com conhecimentos empilhados a “capacidade de imaginar” dos alunos (PASSMORE, 1980, p. 145-165; EGAN, 1988, p. 91-95, p. 122-125, 2007, p. 11-37; MOCK, 1970, p. 134-136). Assim, esta prática imaginativa dos alunos seria paulatinamente trabalhada e



exercitada de forma continuada por um tipo de professor imaginativo e empenhado que acredite que a aprendizagem do pensar se reforça com a aprendizagem da vida das imagens, das utopias²⁴ e dos símbolos. Uma dupla-aprendizagem que muito contribuiria para aquilo que Edgar Morin denominou “a reforma do pensamento” (1999, p. 99-111) em ordem à constituição de uma “cabeça bem-feita” (1999, p. 23-36)²⁵, como o pretendia já Montaigne no século XVI, que conseguisse conjugar inteligente e dinamicamente a cultura científica e a cultura das humanidades (MORIN, 1999, p. 36).

No entanto, ensinar de acordo com determinado modelo curricular e, ao mesmo tempo, exercitar a imaginação é uma tarefa ingrata porque exige da parte do professor, ou do pedagogo, todo um esforço didático de conciliação entre imagem e conceito (EGAN, 1992, p.115-118). Uma conciliação tão mais difícil de fazer porque ela é fomentada por um lado, e ainda, pelo paradigma prometeico (com a sua lógica positivista herdada do século XIX) e, por outro lado, por um paradigma iconoclasta revestido de cognitivismo e de novas tecnologias que surgiu no século XX e que se mantém até aos nossos dias, ainda com maior força (1992, p. 9-42). Neste sentido, não é de admirar que a regra geral seja de encarar a entrada da imaginação no espaço curricular com muita desconfiança, mesmo como se a imaginação fosse “a louca da casa” (Malebranche), uma emissária do “irracional”, ou então, como pretendia Pascal, “a mestra do erro e da falsidade”. Neste contexto, importa que esta mentalidade tecnicista, prometeica, no seu sentido mais cru, seja superada pela abertura a uma atitude pedagógica tanto criativa como afetiva: uma atitude, como diria Kieran Egan, sensível a uma “lógica do coração” (1992, p. 166-167). Por isso, importa que os pedagogos, os educadores credibilizem os trabalhos da imaginação, educando-a pedagogicamente a fim de os decisores dos currículos escolares se convençam que formar alunos mais imaginativos e aumentar, por consequência, a sua capacidade de imaginar é um ato que muito certamente

²⁴ Sobre este tema importante para o debate educativo, veja-se, por exemplo, Anne-Marie Drouin-Hans. *Éducation et utopies*. Paris: Vrin, 2004.

²⁵ Edgar Morin salienta que a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”: “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e assim evitar a sua acumulação estéril” (1999, p. 26). Edgar Morin refere-se aqui à célebre passagem de Michel de Montaigne que escreve nos seus *Essais* (1588): “gostaria que se tivesse o cuidado de escolher-lhe um preceptor que antes tivesse a cabeça bem-feita do que bem cheia, e que se lhe exigissem ambas as coisas, mais os costumes e o entendimento do que a ciência; e que em seu encargo ele se conduzisse de uma forma nova” (2005, p. 44).



enriquecerá a aprendizagem, que o currículo deveria ser desenvolvido por temas, para estimular a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A questão que se coloca (e que não é nada simples) é a de conciliar a obrigatoriedade de cumprir determinado programa de uma dada disciplina com a arte de sensibilizar e formar os alunos com capacidade imaginativa. Por outras palavras, se é possível ensinar alguém a comportar-se imaginativamente: “Será possível imaginar efetivamente sem ser capaz de visualizar vivamente” (PASSMORE, 1980, p. 147)? Acreditamos que sim, desde que se aceite que nenhum pedagogo pode exercitar a “capacidade de imaginar” (como sinónimo de “ser imaginativo”) do seu aluno se este não tiver já uma predisposição quer para visualizar, quer para imaginar. A “capacidade de imaginar” tem pois que se afirmar como uma prática ativa e comprometida, por parte daqueles que ensinam, no cultivo da imaginação e esta tem de servir de estímulo para formar mentes imaginativas (ou criativas) em que estas deverão ultrapassar o “como se2, ou seja, o “fazer de conta” próprio da atividade lúdica para irem mais longe na sua “imaginação inventiva”²⁶. Esta, por sua vez, não deve dispensar o conhecimento da tradição e pressupõe sempre a ousadia de inovar criticamente e esta não deve ser confundida com a pequena inovação: a criação de mundos alternativos inova a partir de uma tradição própria e não partindo somente da capacidade genial daquele que inventa (WUNENBURGER, 1991, p. 103-107). A este respeito, John Passmore identifica a “capacidade de imaginar” com a “mente a trabalhar” livremente, opondo-se à “fancy” (fantasia: a mente a brincar, o “sonhar acordado”) que equivale ao visualizar que é “apenas um modo de memória emancipada da ordem do espaço e do tempo” (a *fancy* de Coleridge):

A capacidade de imaginar é ‘trabalho’ e não puro divertimento, assim como é diferente do puro divertimento e diferente da fantasia, ela tem um objetivo. Ela contém possibilidades que não foram realizadas ou não sabemos que foram realizadas, no interesse de resolver problemas, compreendendo-os, criando soluções (PASSMORE, 1980, p. 151)²⁷.

É nesta direção que a importância da “capacidade de imaginar” tem que apontar, tem que ser praticada para se credibilizar junto dos seus detratores. Mas, os

²⁶Sobre esta questão, leia-se o texto de Maria Cecília Teixeira, 2012, p. 1-19.

²⁷ É neste sentido que se percebem as posições de Maria Montessori e John Dewey face à problemática da imaginação. Eles eram contra a fantasia (*fancy*), o brincar da mente (o “sonhar acordado”), mas incitavam a capacidade de imaginar, o exercício da imaginação, o trabalho da mente, desde que este exercício estivesse ao serviço das necessidades da aprendizagem.



pedagogos que veem na imaginação um dos meios mais poderosos de aprendizagem não devem cair na armadilha de separar a imaginação da fantasia como sendo, como o queria Coleridge, duas faculdades totalmente distintas e diferentes (1985, p. 313), mas antes encará-las como sendo, sim, duas maneiras de imaginar, ou seja, são exercícios de imaginação complementares: a fantasia seria como que a condição da capacidade de imaginar. Este tipo de imaginação desenvolve todo um trabalho imaginativo que tende, num primeiro momento, a desviar da rotina, a “fazer de conta”, a fazer “como se”, para que em momentos ulteriores se situar num nível de imaginação complexa, como a científica (HOLTON, 1981)²⁸. Esta imaginação reside na capacidade de imaginar novas hipóteses ou de olhar diferentemente para cenários teóricos já conhecidos: “Inventar é diferente de *descobrir* [...]. O talento de invenção chama-se *gênio*. [...] O verdadeiro campo do gênio é o da imaginação porque ela é criadora e que ela se acha menos que outras faculdades sob o constrangimento das regras” (KANT, 1986, p. 1041-1042). A “capacidade de imaginar” alimenta-se da imaginação criadora porque ela estimula o pensamento divergente, a criatividade, ainda que tenhamos que ser suficientemente lúcidos para reconhecer que, por um lado, a “capacidade de imaginar pode-se ver na capacidade de usar coisas familiares de novas maneiras” e que, por outro lado, uma “criatividade” generalizada é tão mítica como uma capacidade de imaginar “generalizada” (PASSMORE, 1980, p. 158).

Nesta linha, e para dar maior credibilidade ao “ser imaginativo”, torna-se importante que o professor trabalhe com os alunos “alternativas reais”, isto é, que lhes abra o caminho de outras possibilidades para além daquelas que parecem óbvias quer do ponto de vista histórico quer do ponto de vista lógico. Neste sentido, o pensar em alternativas ajuda a que os alunos façam uma reflexão produtiva sobre aquilo que poderia ter sido ou simplesmente acontecido, e isso leva a uma maior compreensão da coisa, tendendo a aumentar, em vez de diminuir, o nosso entendimento (1980, p. 150). E o que

²⁸ Jean-Jacques Wunenburger defende “que os itinerários intelectuais dos cientistas desenvolvem-se na linha de *themata* [pressuposições temáticas: são tipos de inteligibilidade dominantes, indutores de novas orientações conceptuais] que reagrupam um conjunto de ideias-imagens, que são uma espécie de invariantes da imaginação científica que orientam de maneira não refletida o trabalho de conceptualização. Assim, a interpretação racional encontra-se remetida para uma espécie de fundo comum imaginário que prefigura e orienta as discursividades (cheio-vazio, unidade-diversidade, complementaridade, etc.). Em certos casos, os *themata* enraízam-se num pedestal de arquétipos, tal é a ideia de complementaridade onda-corpúsculo da física quântica em que se acha a imagem simbólica do *Yin e Yang* do taoísmo, como o explicitam os físicos como E. Schrödinger ou D. Bohm” (1997, p. 236).



ajuda a aumentar este entendimento, que se pretende estimulado pela imaginação, é que a Escola o estimule recorrendo, sempre que tal se afigure pertinente, às diferentes áreas da cultura (artes em geral, viagens de estudo, visitas a museus, etc.) É precisamente isso que Ruth Mock e Kieran Egan nos dizem, pois ambos acham que as crianças, à semelhança dos professores, matemáticos, cientistas, e outros, devem estimular a faculdade da imaginação pelas artes, o que é também uma forma de educar a própria imaginação (WUNENBURGER, 1985, p. 49-50; WARNOCK, 1976/1977, p. 44-60), a fim de tornarem-se mais criativos no seu próprio domínio.

4. Conclusão

Num contexto em que o paradigma cognitivista e construtivista (ambos racionalistas e tecnicistas) e positivista de tipo de condicionamento pavloviano, num tempo em que as “novas tecnologias”, personificadas pela “polegarzinha” de Michel Serres (2012), assumem uma preponderância e uma ascendência tanto inigualável como imparável, perguntamo-nos se um texto que evoca a faculdade da imaginação, e o seu poder de transfigurar a aprendizagem em novos modos alternativos por parte daquele que aprende, ainda será capaz de ser inteligível. Numa relação educativa onde os diversos autores parecem estar cada vez mais virtualizados, mais dentro e abafados pela cultura virtual e digital, será que ainda estão a tempo de sair fora das grades que, sem delas se aperceberem, os aprisionam e os asfixiam? A questão não se resolve, e muito menos acaba, por metermos, como o avestruz, a cabeça na areia ficando à espera que o modismo tecno-cognitivista e burocrata, cada vez mais totalitário, desapareça por um milagre qualquer. Não pensamos que tal possa acontecer, ou seja, nem tampouco que a legião dos “polegarzinhos e polegarzinhas” se reinventem à luz da Tradição, da qual o deus Hermes é o padroeiro (DURAND, 1979) que, aliás, eles e os seus ideólogos acham já museológica e decadente²⁹.

²⁹ Ficamos profundamente pessimistas quando vemos autores, como Michel Serres, que é um exemplo entre muitos, escrever na sua *Petite poucette* o seguinte: “Estes jovens habitam portanto no virtual. [...] Eles não têm mais a mesma cabeça. [...] Polegarzinha procura e encontra o saber na sua máquina” (2012, p. 12-13 e 41). Serres parece esquecer é que se eles, por um lado, parecem habitar no virtual, nem todos se relacionam com o virtual do mesmo modo e, por outro lado, o facto de não terem mais a mesma cabeça não significa que as “novas” destes “novos humanos” seja tão-pouco de conservar, pois duvidamos que elas sejam mesmo um modelo porque, em última instância e parafraseando Montaigne, não nos parece de todo que estejam nem “bem cheias” nem “bem-feitas” daquilo que importa: de consciência da subjetividade e



O psiquismo imaginante alimenta-se predominantemente de imagens sintáticas e de síntese, despidas de valor semântico e afetivo, provenientes da mais variada gama tecnológica de ponta (tecnologias da comunicação e biotecnologias), que enchem e formatam as cabeças dos “polegarzinhos e polegarzinhas” de clipes visuais, de ícones, de ídolos, de fantasmas ou simulacros e de fantasias psicodélicas. Neste sentido, ainda nos perguntamos, e até quando, se as nossas preocupações em torno de uma pedagogia da imaginação terão a sua razão de ser. A inquietação é grande porque o nosso imaginário coletivo não cessa de empobrecer-se na medida em que os imaginários individuais dos “novos humanos” formam-se e modelam-se quase já não mais à luz da tradição da memória e das grandes narrativas instauradoras e devaneios, de tipo mítico, ritual e poético, mediados pela cultura em geral e por “museus imaginários” habitados pela literatura, pela pintura, pelo cinema, pela escultura, pela dança, pela música clássica e género operático, pelas paisagens do mundo, mas antes, e sobretudo, por mundos paralelos, por espaços paralelos ficcionados por imagens evanescentes e atoladas no seu narcisismo alimentadoras de fábulas tomadas por realidade, e onde esta muitas vezes aparece mais como mentira, como uma mera fabricação dos adultos.

Face a este tipo de cenário, confessamos nada animador, pensamos ser cada vez mais urgente, como tão bem importante, que a imaginação, embora dotada de uma espontaneidade e imprevisibilidade que geram a invenção e a inovação, possua uma pedagogia que lhe seja própria, enfim uma pedagogia que, por um lado, encare seriamente

intersubjetividade, humanas, de criatividade, de pensamento crítico, de competências sociais e, por último ainda que não menos essencial, de valores e consciência cidadã devedora de uma ética humanista e personalista. Isto significa que quando desconectam a cabeça da rede deixam de ter simplesmente cabeça na medida em que esta só parece existir, desde que conectada ao virtual, à rede sob forma *desmartphones*, de *tablets*, internet (*Google* por exemplo), de *Facebook*, de *YouTube*, de *Skype*, de *Twitter*, de *Instagram*, de *Foursquare*, entre outras. Embora não haja como negar que as novas tecnologias da comunicação” sejam já incontornáveis nos vários espaços da sociedade atual, tal não significa que as aceitemos como um fim glorioso em si, ainda que admitindo que algumas dessas novas tecnologias, sempre como um meio, possam oferecer vantagens de aprendizagem criativas desde que manuseadas com orientações específicas. Numa palavra, somos profundamente céticos em aceitar que a revolução digital e do virtual, abençoadas pelas ciências cognitivas, tragam por si um saber crítico e refletido, ou seja, que ensinem a pensar e a agir humanamente de acordo com valores que tornem o humano mais humano e menos robótico, mecânico, virtual, enfim mais carnal, mais sensível e mais afetivo e com mais coração no sentido que se lê no *Pequeno Príncipe* (1943) de Antoine de Saint-Exupéry. O endeusamento da revolução tecnológica, que parece fazer no seu livro, dificulta a compreensão de aceitar, como nos ensinou Neil Postman, que o deus da tecnologia não serve e que, dado ele ser já incontornável, deverá ser contrabalançado, com toda a nossa energia, com outros que sirvam, como são o caso “a nave especial da terra”, “o anjo caído”, “a experiência americana”, “a lei da diversidade” e “os tecedores de mundos/os criadores de mundos” (2002, p. 82-108).



a sua dimensão verbal-icônica (WUNENBURGER, 2016, p. 59-63), bem como por outro lado não esqueça a gramática e a lógica das imagens criada por Gilbert Durand na sua obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário* (DURAND, 1984, p. 506-507; WUNENBURGER, 2016, p. 72-76), a fim de que o seu poder de simbolização não seja contaminado patologicamente quer pela hipertrofia, quer pela hipotrofia das imagens (WUNENBURGER, 2016, p. 46-55)³⁰. Daí que seja importante que as produções da imaginação, que constituem os mais diversos tipos de imaginário (social, político, mítico, artístico, pedagógico, tecnológico, musical, etc.), necessitem de uma pedagogia específica e adequada que as guie e que lhes ofereça condições e canais de expressão sob pena de o imaginário explodir sob forma de condutas, de manifestações e de aspirações irracionais quer por necrose atrofiando o psiquismo, quer tornando-se selvático (ARMSTRONG, 2009, p. 43-57; JEAN, 1991; HALPIN, 2007, p. 105-128; TEIXEIRA, 2006, p. 215-227, 2012, p. 1-19; WUNENBURGER, 2016, p. 120)³¹. Deste modo, é importante que a imaginação se credibilize por uma pedagogia que faça das suas representações simbólicas uma fonte de sentido antropológico e cultural. Que essas mesmas representações, que no fundo reenviam ao mito e àquilo que Jung denominava de arquétipos, contribuam para que a consciência “possa construir o sentido da sua vida, das suas ações e das experiências de pensamento” e por que não de uma expressão de liberdade e de eufemização quando confrontada à exaustão dos símbolos e mesmo ao calvário da vida e da morte (WUNENBURGER, 2016, p. 118; DURAND, 1979, p. 121-122, 1984, p. 469-470). Deste modo, não é improvável, mas é recomendável, que a imaginação aponte para uma ética, uma sabedoria das imagens criadas e a criar que, como vimos, sempre impõem uma pedagogia da imaginação que ajude, como nos ensinou Gaston Bachelard, a “Sonhar os devaneios e a pensar os pensamentos” (1984, p. 152).

³⁰ A este respeito, Jean Jacques Wunenburger salienta: “O imaginário aparece como uma manifestação antropológica benéfica para construir significações, normas e sentidos para a experiência humana. No entanto, este imaginário individual ou social pode degradar-se, mesmo degenerar e favorecer desordens psíquicas e delírios coletivos, tornando-se loucura. Neste caso, o imaginário vem perturbar as funções perceptiva ou cognitiva e inibe as funções adaptativas. Esta deriva do imaginário foi amplamente destacada na história das ideias e frequentemente serviu para desconsiderar e mesmo desvalorizar a imaginação e o imaginário como tipos de produção psíquica. A patologia do imaginário deixa-se abordar tanto na sua manifestação individual que coletiva” (1996, pp. 46-47).



Referências

ARMSTRONG, Michel. **The Pedagogy of the Imagination**. Learning Landscapes, v.2, 2009, p. 43-56

BAUDELAIRE. **Œuvres Complètes**. 6^è réimp. Paris : Robert Laffont, 1995.

BACHELARD, Gaston. **Poétique de la rêverie**. 8^è éd. Paris : PUF, 1984.

_____. **La terre et les rêveries de la volonté. Essai sur l'imagination et la matière**. 15^o réimp. Paris : José Corti, 1992.

BECQ, Annie. **Genèse de l'esthétique française moderne 1680-1814**.

Paris:AlbinMichel, 1994.

BOWRA, C. M. **The Romantic Imagination**. London: GeofreyCumberlege/Oxford University Press, 1950.

CASSIRER, Ernst. **Essai sur l'homme**. Trad. de Norber Massa. Paris : Les Éditions de Minuit, 1975.

CHARBONNEL, Nanine. **La Tâche Aveugle. L'Important, C'est d'Être Propre**. II Tome. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.

_____. **La Tâche Aveugle. Philosophie du Modèle**. Tome III. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1993.

COLERIDGE, Samuel Taylor. Biographia Literaria. In. JACKSON, H. J. (ed.). **Samuel Taylor Coleridge**. The Major Works, including BiographiaLiteraria. Oxford: Oxford University Press, 2008, p. 155-482.

CORBIN, Henry. **Mundus imaginalis ou L'imaginaire et l'imaginal**. Cahiers Internationaux de Symbolisme, n° 6, 3-26, 1964.

_____. **L'Imagination Créatrice dans le Soufisme d'Ibn'Arabî**. 2^è éd. Paris : Flammarion, 1976.

_____. **Corps Spirituel et Terre Céleste. De l'Iran Mazdéen à l'Iran Shî'ite**. 2^è éd. Paris : Éditions Buchet/Chastel, 1979.

DURAND, Gilbert. **Science de l'homme et tradition. Le nouvel esprit anthropologique**. Paris : Berg International, 1979.

_____. **A imaginação simbólica**. Trad. de Maria de Fátima Morna. Lisboa: Arcádia, 1979^a.

_____. **Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale**. 10^è edit. Paris: Dunod, 1984.



DROUIN-HANS, Anne-Marie. **Éducation et utopies**. Paris: Vrin, 2004.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes**. Toulouse:Privat, 1992.

EGAN, Kieran. **The origins of imagination and the curriculum**. In: EGAN, Kieran; NADANER Dan (Editors). *Imagination and education*. Milton Keynes: Open University Press, 1988, p. 91-127.

_____; NADANER Dan (Editors). **Imagination and education**. Milton Keynes: Open University Press, 1988^a.

_____. **Imagination in teaching and learning: ages 8 to 15**. London: Routledge, 1992.

_____. **Fantasia e imaginação: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria**. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, S. L., 1994.[Trad. da obra **Teaching as Story Telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school** (1986)]

_____. **Mente de Criança. Coelho Falantes & Laranjas Mecânicas**. Trad. de Lígia Teopisto. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **An imaginative approach to teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

_____. **Por que a imaginação é importante na educação?** Trad. de Maria Cristina Keller Frutuoso e Gladir da Silva Cabral. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (orgs.). **Infância: Imaginação e Educação em Debate**. São Paulo. Papyrus Editora, 2007, p. 11-37.

FABRE, Michel. **Penser la formation**. Paris : éditions Faber, 2015.

FLEURY, Cynthia. **Métaphysique de l'imagination**. Paris: Éditions d'Écart, 2000.

FREIN, Mark. **Pedagogy of the Imagination**. Vancouver: University of British Columbia, 2007.

GARAGALZA, Luis. **Hermenéutica Simbólica**. In: ORTIZ-OSÉS, A. & LANCEROS, P. (Dirigido por). *Diccionario de Hermenéutica*. 4^a ed. rev. y ampliada. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004 p. 197-200.

GUSDORF, Georges. **Le romantisme II. L'homme et la nature**. Paris : Payot, 1993.
HALPIN, David. *Romanticism and education: love, heroism and imagination in pedagogy*. New York : Continuum, 2007.

HAMELINE, Daniel. **L'Éducation, Ses Images et Son Propos**. Paris: ESF, 1986.



HOLTON, Gerald. **L'imagination scientifique**. Traduit de l'anglais par Jean-François ROBERTS *et al.* Paris: Gallimard, 1981.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Trad. de Mário Henrique Leiria. Porto: Público, 2003.

JEAN, Georges. **Pour une pédagogie de l'imaginaire**. Paris : Casterman, 1991.

KANT, Emmanuel. **Œuvres philosophiques. III. Les Derniers Écrits**. Trad. par Pierre Jalabert. Paris : Gallimard, 1986. [A citação foi extraída da obra intitulada **Anthropologie du Point de Vue Pragmatique**].

KAUFMANN, Pierre. **Imaginaire et Imagination**. Paris: Encyclopaedia Universalis, Éditeur à Paris, Vol. 11, 1989, p. 936-943.

KIRKPATRICK, Edwin Asbury. **Imagination and its place in education**. Chestnut Hill MA: Adamant Media Corporation, 2007.

MALRIEU ; Philippe. **La Construction des Imaginaires**. Paris:L'Harmattan, 2000.
MOCK, Ruth. **Education and Imagination**. London: Chatto & Windus, 1970.

MONTAIGNE, Michel. **Da educação das crianças**.In: MONTAIGNE, Michel. **A Educação das Crianças**. Trad. de Rosemary Costhek Abílio. S. Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 31-122.

MORIN, Edgar. **La Tête Bien Faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée**. Paris. Éditions Du Seuil, 1999.

_____. **Les Sept Savoirs Nécessaires à L'éducation du Futur**. Paris : Seuil, 2000.

_____. **Enseigner à Vivre. Manifeste pour Changer L'Éducation**. Paris : Actes Sud/Play Bac, 2014.

MORIN, Lucien; BRUNET, Louis. **Philosophie de l'éducation. La formation fondamentale**. Sainte-Foy-Bruxelles : Les Presses de l'Université Laval/De Boeck-Wesmael, 1996.

NIELSEN, Thomas William; FITZGERALD, Robert and FETTES, Mark (Edited by). **Imagination in Education Theory and Practice: A Many-sided Vision**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

ORWEL, George. **1984**. Trad. de Ana Luísa Faria. Lisboa: Antígona, 2007.

PASSMORE, John. **The philosophy of teaching**. London: Duckworth, 1980.



POSTMAN, Neil. **Tecnologia : quando a cultura se rende à tecnologia**. Trad. de Jorge Pinheiro. Lisboa: Difusão Cultural, 1994.

_____. **O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da escola**. Trad. de Cassilda Alcobia. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

REBOUL, Olivier. **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF, 1992.

RICOEUR, Paul. **Do Texto à Acção. Ensaios de Hermenêutica II**. Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto : Rés, s. d.

SOLA, Giancarla. **Umbildung. La « Trasformazione » nella Formmazione dell'Uomo**. Milano : Studi Bompiani, 2003.

SÉRGIO, António. **Obras Completas.Ensaios**. Tomo VII.Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974.

SERRES, Michel. **Petite poucette**. Paris: Le Pommier, 2012.

SOURIAU, Étienne. **Vocabulaire d'esthétique**. 2^e éd. Paris : PUF, 2004.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, 9 (2), 2006, 215-227.

_____. **É Possível “Educar” a Imaginação?**. Conferência proferida no Colóquio Pesquisa em Educação: trajeto do imaginário em educação, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, em 28/03/2012, p. 1-19 [texto não publicado].

WARNOCK, Mary. **Educating the Imagination**. Royal Institute of Philosophy Lectures, v. 11, 1976-1977, p. 44-60. [Volume dedicado aos *Human Values*. Edited by Godfrey Vesey].

WHITE, Alan R. **The language of Imagination**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Déclin et renaissance de l'imagination symbolique. **Sociologie et sociétés**, vol. XVII, n° 2, 1985, p. 41-51.

_____. **L'Imagination**. Paris : PUF, 1991.

_____. La « Bildung » ou l'imagination dans l'éducation. In BOUVERESSE, Renée (Textes réunis et publiés par). **Education et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul**. Paris: PUF, 1993, p. 59-69.

_____. **Philosophie des images**. Paris : PUF, 1997.

_____. **La Vie des Images**. Grenoble : PUG, 2002.



_____. La créativité imaginative, le paradigme autopoïétique (E. Kant, G. Bachelard, H. Corbin). In FLEURY, Cynthia. *Imagination, imaginaire, imaginal*. Paris: PUF, 2006, p. 153-182.

_____. **L'Imagination Mode d'Emploi**. Paris : Éditions Manucius, 2011.
_____. La métamorphose de l'âme. **Encyclopédie de L'Agora**, texto obtido em [http: www.agora.qc.ca](http://www.agora.qc.ca), acedido em 17-09-2011^a, p. 1-6.

_____. **Gaston Bachelard. Poétique des Images**. Paris: Mimesis, 2012.

_____. Une alternance éthique. In WUNENBURGER, Jean-Jacques (sous la dir. de). **Gaston Bachelard. Science et poétique, une nouvelle éthique ?**. Paris : Hermann, 2013, p. 563-570.

_____. **L'Imaginaire**. 3^e éd. Paris: PUF, 2016.

Submetido em: 09/06/2017. Aprovado em: 18/07/2017.