

QUANDO A IMAGINAÇÃO É OLHADA POR EDUCADORES: CONTRIBUTOS A PARTIR DE KIERAN EGANE DE RUBEM ALVES¹

ALBERTO FILIPE ARAÚJO – Universidade do Minho (Braga – Portugal)²
LÚCIA MARIA VAZ PERES – Universidade Federal de Pelotas (Brasil)³

Imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional (EGAN, 1988, p. 16).

RESUMO: O presente artigo mostra a importância da tradição remitológica à educação valorizando os vários tipos de imaginação, assim como as suas lições míticas. Numa primeira parte, problematizaremos a imaginação, prioritariamente, a partir de Kieran Egan. Na segunda parte, apresentaremos o *Pinóquio*, de Rubem Alves, tecendo algumas reflexões na perspectiva da filosofia do imaginário educacional que nós vimos, ao longo dos últimos anos, construindo. Tais problematizações conduzem-nos a pensar a educação e o papel do Pedagogo desde as lições de cariz simbólico e mítico de *Pinóquio*, uma vez que elas sugerem a renúncia e a tentação de sufocar o destino do educando, assim como a renúncia ao projeto de *fabricar o outro*, negando-lhe a alteridade sempre desejável.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginação; formação; educação.

WHEN IMAGINATION IS SEEN BY EDUCATORS: CONTRIBUTIONS FROM KIERAN EAGAN AND RUBEM ALVES

ABSTRACT: This article demonstrates the importance of a re-mythicizing tradition to education, valuing the several types of imagination, as well as their mythical lessons. In the first section we problematize imagination, mainly through Kieran Egan. In the second part, we present Rubem Alves' *Pinóquio*, developing some reflections under the perspective of educational imaginarieness that we have been previously building. These problems lead us to think about education and the role of the Educator based on the symbolic and mythical lessons of *Pinóquio*, since they suggest relinquishing and the temptation of suffocating the student's destiny, as well as waiving the project of 'fabricating the other', denying them the always-sought alterity.

KEYWORDS: Imagination, instruction and education

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga – Portugal). Além disso, este texto serviu de base à conferência apresentada no 12º PODER ESCOLAR, em 2014, retrabalhado em parceria com a colega Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres da UFPel/Brasil.

² Professor catedrático da Universidade do Minho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação e grande inserção na pesquisa e ensino nos estudos da Antropologia do Imaginário. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8435522451809066>

³ Professora na categoria Associado da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve atividades de docência e pesquisa na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisa e orienta na temática do Imaginário, processos relativos a (auto)formação e Representações. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5496470672226677>

À GUIA DE INTRODUÇÃO

O tema da imaginação nas suas diferentes tipologias e tradições, lembrando muito especialmente as tradições romântica alemã, anglo-americana clássica e contemporânea e francesa, além das abordagens contemporâneas, especialmente do lado anglo-americano e francês, representa, já por si, um desafio colossal (WUNENBURGER, 1991, pp.10-269). Todavia, ao tratá-lo na sua relação com a educação, o desafio agiganta-se exponencialmente. Face a essa tarefa ciclópica que bem nos poderia afastar do nosso objetivo, circunscrevemos, por razões metodológicas, o desafio que impende sobre nós, a um capítulo sugestivo de Kieran Egan⁴, bem como a um livrinho escrito por Rubem Alves intitulado *Pinóquio às Avestas* (2010). O presente estudo inscreve-se na tradição remitologizadora, ou seja, aquela que valoriza os vários tipos de imaginação (reprodutora, criadora ou transcendental, suprassensível com os seus suportes linguísticos ou visuais) e o mito, assim como as suas lições. No entanto, procuramos mostrar que a imaginação é importante na educação, compreendida como *Bildung* (formação do humano), custando-nos aceitar como as Ciências da Educação, e muito particularmente todos aqueles que se reclamam da Filosofia da Educação, podem esquecer a importância do mundo das imagens sempre tão necessário à construção do sentido, com a sua lógica e com as suas obras (WUNENBURGER, 1991); ou, por outras palavras, a importância da imaginação na educação, como Olivier Reboul, Kieran Egan e seus seguidores ligados ao “Imaginative Educational Research Group”, de que Mark Fettes, Sean Blenkinsop (2009), Mark Frein (1997), entre outros, são exemplo, além de um filósofo como Jean-Jacques Wunenburger, o realçaram (REBOUL, 1992; EGAN, 2007, p. 11-37; FREIN, 1997; FETTES, NIELSON, HARALAMBOUS, FITZGERALD, 2010, p. 1-20; WUNENBURGER, 1993, p. 59-69⁵).

Numa primeira parte, falaremos da imaginação a partir precisamente de Kieran Egan; na segunda parte, apresentaremos o Pinóquio de Rubem Alves e, a seu respeito, teceremos algumas reflexões na perspectiva da filosofia do imaginário educacional que nós temos vindo, ao longo dos últimos anos, a construir.

“POR QUE A IMAGINAÇÃO É IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO?”: A PERSPECTIVA DE KIERAN EGAN

O ponto de partida de Kieran Egan é o de que os educadores devem levar a imaginação a sério, porque, de acordo com o autor, é importante estimular a imaginação dos alunos. Desse modo, encara a imaginação (hemisfério direito do cérebro: pensamento simbólico e criatividade) não como uma faculdade separada da mente ou do intelecto (hemisfério esquerdo: pensamento lógico e competência comunicativa), mas antes como “um tipo especial de flexibilidade, energia e vivacidade que pode permear todas as funções mentais, como se fosse um estado da mente” (2007, p.34). Egan considera importante que se descubra a importância da imaginação na educação, pois essa descoberta pode esclarecer o papel da própria imaginação no currículo escolar. O autor sintetiza a sua posição sobre a imaginação, ainda que de uma forma sintética, da seguinte forma:

Nós temos em comum a capacidade de guardar as imagens do que pode não estar presente ou mesmo existir em nossa mente e permitir que essas imagens nos afetem como se fossem reais e presentes. É muito difícil descrevermos a natureza dessas imagens, já que são tão diferentes de qualquer tipo de

⁴ Trata-se de um autor que muito tem trabalhado, ainda que não necessariamente na mesma perspectiva que nós, uma vez que segue quase que em exclusivo a tradição anglo-americana, o lugar da imaginação na educação, especialmente na formação de professores e na teoria do currículo.

⁵ Veja-se os seguintes trabalhos de Jean-Jacques Wunenburger, 1993, p.59, 2011, pp.11-14, 1991, pp.95-97.

imagem a que estejamos familiarizados no ‘mundo externo’. [...] A imaginação encontra-se como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem. [...] Nossa memória parece ser capaz de transformar percepções e armazenar seus ‘ecos’ de forma que nunca ou quase nunca requeiram ‘imagens’ quase pictóricas (como no caso de sons e cheiros). A originalidade em termos de ideias quase sempre está relacionada com a capacidade imaginativa de ‘ver’ as soluções para os problemas. As nossas emoções parecem estar unidas a essas imagens mentais; quando imaginamos algo, sentimos como se isso fosse real e presente, de tal forma que a nossa ‘codificação’ e o nosso ‘acesso’ a imagens parecem estar ligados às nossas emoções. A lógica da imaginação parece corresponder mais adequadamente à da metáfora que a de qualquer outro esquema de racionalidade que possamos explicitar. [...] Precisamos recapturar o senso de imaginação de Wordsworth como a ‘Razão em seu estado mais elevado’, [...] Nossa vida emocional está ligada à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto. A aprendizagem imaginativa, portanto, envolve inevitavelmente as nossas emoções. [...] Na verdade, penso que a imaginação deveria perpassar toda a educação. [...] Ser imaginativo, então, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é, particularmente, algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão. Ela torna toda a vida mental mais significativa; faz a vida ser mais abundante” (EGAN, 2007, p. 13- 32- 34).

Constata, igualmente, que a *doutrina oficial* (relatórios especializados, pesquisas sobre qualidade educacional, diferentes *handbooks* que tratam da *coisa* educativa, etc.) que se ocupa das questões educacionais, no seu sentido mais amplo, não considera a imaginação importante para a educação: “A imaginação é importante para a educação porque nos força a reconhecer que formas de ensino e aprendizagem que estão desconectadas com as nossas emoções são educacionalmente estéreis” (EGAN, 2007, p.32). O autor sustenta que para se tratar da imaginação seriamente não se pode dispensar o papel que o fator emocional desempenha na escola; nós diríamos que o papel da emoção é igualmente crucial na educação (GOTTMAN, DECLAIRE, 1999) entendida como formação do humano (*Bildung*)⁶ e tecida como se de um romance se tratasse (ARAÚJO; RIBEIRO, 2011, pp.72-98)⁷. Dessa concepção, parece também comungar o próprio Kieran Egan quando faz apelo, ainda que como alegoria, a que a vida na escola fosse para os estudantes como uma “jornada heroica e imaginativa” (2007, p.35)⁸. A esse respeito, o autor afirma: “Uma das imagens românticas centrais é a da jornada heroica como uma alegoria de nossa vida. [...] O processo educacional seria visto, então,

⁶ A esse respeito, Jean-Jacques Wunenburger reescreve: “Como sugere o termo alemão de *Bildung* (que designa simultaneamente a tarefa educativa, enquanto ela confere uma forma ao ser, e o poder de criar imagens, de conferir figura), nós não temos somente imagens, mas nós ‘somos’ ou nos tornamos também as nossas imagens, nós adquirimos a sua forma, nós nos criamos a nós mesmo através delas” (1991, p.88). Para um maior desenvolvimento, veja-se do mesmo autor no seu artigo intitulado La “Bildung” ou l’imagination dans l’éducation, pp.59-69.

⁷ Sobre essa temática, a bibliografia é imensa, especialmente em língua alemã e inglesa. Na impossibilidade aqui de oferecermos uma panorâmica exaustiva sobre o tema da *Bildung* e do *Bildungsroman*, cf. duas obras de Mario Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell’uomo e storia della cultura in Germania e nell’Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola, 1995 e *Filosofia della formazione dell’uomo*. Milano: Bompiani, 2001. Veja-se, também, Rolf Selbmann. *Der Deutsche Bildungsroman*. Stuttgart: Metzler (1984) e Rudolf Vierhaus (1972). *Bildung*. In BRUNER, O., CONZE, W., KOSELLECK, R. (herausgegeben von). *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexicon zurpolitisch-socialen Sprach in Deutschland*. Band 1 (A-D). Stuttgart: Klett-Cotta, pp.508-551.

⁸ Aqui seria pertinente lembrarmos o estudo de Joseph Campbell intitulado tão sugestivamente *O herói de mil faces*, pp.59-247 e pp.306-351. Etapa marcante na jornada heroica é a iniciação amplamente desenvolvida pelo autor, pp.102-194.

apropriadamente, como uma jornada heroica, cheia de surpresas, mistérios, perigos, obstáculos, e assim por diante” (EGAN, 2007, p.35).

Na continuação, o seu capítulo, intitulado “Por que a imaginação é importante na educação?” (2007, pp.11-37), Kieran Egan particulariza o conceito de imaginação na sua relação com o “pensamento convencional” (2007, pp.14-16), tratando também da “imaginação na aprendizagem” (2007, pp.17-19), relacionando a imaginação com a memória (2007, pp.19-20), com a liberdade (2007, pp.27-28), com o conhecimento objetivo (2007, pp.29-30) e com a emoção (2007, pp.31-32). Não deixando igualmente de falar da “mente narrativa” (2007, pp.21-24), das “virtudes sociais” (2007, pp.24-27) e, finalmente, da “visualização, originalidade e criatividade” (2007, pp.33-35). Desse conjunto de aspetos, selecionaremos, por razões de economia textual, a “imaginação e o pensamento convencional”, ainda que recuperemos outras passagens do capítulo acima mencionado.

A IMAGINAÇÃO E O PENSAMENTO CONVENCIONAL

A pedra-angular da Escola e da sua prática educacional é assegurar a eternização do chamado *pensamento convencional*, que se opõe à preocupação dos grandes pensadores em educação e que consiste precisamente em encarar a educação como “um processo que desperta os indivíduos para um tipo de pensamento que os capacita a imaginar condições diferentes daquelas que existem ou que já tenham existido” (2007, p.14). Embora reconhecendo a importância da tradição, ou seja, das aparências, ideias, crenças e práticas convencionais para a formação da *visão do mundo* do educando, também se reconhece que ela é fundamental para alimentar a imaginação do indivíduo.

Por outras palavras, a educação deve ser capaz de ser livre, de se libertar das *amarras* do pensamento convencional, pois à semelhança de um veleiro, deve ser também ela capaz de deixar o porto seguro das ideias e crenças convencionais para se aventurar através dos mares desconhecidos: “Ser capaz de imaginar é ser capaz de ser livre das aparências convencionais” (SUTTON-SMITH, 1988, pp.10-11). A educação deve ajudar o indivíduo a pensar as coisas de outro modo, com o objetivo de mudá-las para melhor (domínio da utopia). Uma educação crítica e inquiridora autoriza-nos a manter uma distância crítica face a um *pensamento convencional* que tende, por definição, a ser conservador, dogmático e a agrilhoar a mente de forma que ela não conheça a região da dúvida libertadora. Dito de outro modo, o indivíduo não ousa trilhar por novas sendas, apenas fazer um caminho por si já conhecido e moldado pelo *pensamento convencional*⁹. De acordo com Egan, essa atitude, a de “socializar ou introduzir os alunos nas convenções correntes, parece predominar” (2007, p.15), em detrimento daquela que visa estimular “as capacidades que os ajudem [os alunos] a ganhar algum tipo de liberdade mental” (*idem*). Uma liberdade mental que se acha naturalmente comprometida diante de uma tradição, e que esta, ao invés de ser inspiradora, alimentadora de novas possibilidades, antes corta, restringe, formata, padroniza o impulso criador.

Quer a educação, quer a prática que nela se inspira deve manifestamente criar as condições possíveis para promover, estimular e desenvolver a imaginação dos alunos. Ou seja, deve encarar as suas mentes não como meros reservatórios de conhecimentos, que trabalham com conceitos abstratos, no sentido que Montaigne atribuía às suas “cabeças cheias”, na sua crítica ao pedantismo, mas antes como mentes narrativas em que a imaginação e a emoção têm um papel importante. A esse respeito, o lugar que a imaginação desempenha na aprendizagem pode ajudar a esclarecer a riqueza heurística da noção de “mente narrativa” (EGAN, 2007, pp.21-24). A aprendizagem não consiste tão-somente em uma espécie de

⁹ Como salienta Kieran Egan, as mentes convencionais “podem ser enciclopedicamente bem-informadas, ter um desempenho esplêndido em testes de realização académica, ter QIs estratosféricamente elevados, e assim por diante. [...] O que falta a eles, quero sugerir, é imaginação, e isso é um deficit educacional crucial” (2007, p.16).

registo de tipo análogo-tecnológico, ou então, embora pontualmente o possa fazer, não armazena factos isolados:

A memória humana não é um local ordenado, com espaços ou prateleiras para que cada item permaneça inerte até ser acessado. [...] E a nossa mente não é um simples depósito de informações, mas centro de constante atividade, no qual emoções, intenções e lembranças se misturam com o que foi recentemente aprendido, revestindo tal conteúdo de significado (2007, pp.18-19).

Assim, a vida mental não é uma mera *tábua rasa* em que se inscrevem ou registam dados que se vão paulatinamente acumular por ordem de entrada. A vida mental é inseparável, como a nova neurobiologia e mesmo a antropologia complexa, lembrando aqui os estudos, entre outros, de António Damásio (1995) e de Edgar Morin (2002), os têm sobejamente mostrado, de uma teia complexa de emoções, de memórias e de intenções: “A forma como aprendemos, se aprendemos e retemos essas informações, será afetada pelo complexo de estruturas de significado que tenhamos, que por sua vez serão afetadas por nossas emoções, intenções, etc.” (EGAN, 2007, p.18). Percebe-se, desse modo, que a aprendizagem humana, ao ser indissociável do trio emoção-memória-intenção, implica em seu processo na construção e na composição. É precisamente este trabalho de construção, de composição, de recomposição e de avaliação e reavaliação de significados que nos ajuda a compreender o funcionamento da *mente narrativa* enquanto tal. Desse modo, o funcionamento da *mente narrativa* supõe a atribuição de significados feita no e pelo processo de aprendizagem no qual o indivíduo compreende e imagina (no quadro de estruturas significativas estabelecidas, denominado *horizonte de pré-compreensão* que Mary Warnock (1976) identifica como sendo uma das atividades fundamentais da imaginação). Reside, portanto, aqui, um dos aspetos essenciais que nos permite compreender a essência da *mente narrativa*: a atribuição do significado feita pelo processo de aprendizagem. Essa atribuição afasta naturalmente a ideia de uma concepção simplista de conceber a tarefa da aprendizagem como um armazenamento de informação em contínua laboração à semelhança de um tear mecânico:

Todos os procedimentos de ensino, avaliação e currículo que vêm a educação como um processo de acumulação de conhecimentos e habilidades, sem o envolvimento de emoções, intenções, significado humano e imaginação, tornar-se-ão inadequados para fazer mais que criar pensadores convencionais e não pessoas instruídas (EGAN, 2007, p.19).

A *mente narrativa* é o lugar daquilo que Daniel Goleman chamou de “inteligência emocional” (2000). A mente organiza o conhecimento, as próprias vivências de modo mais pleno mediante uma estrutura narrativa, mediada por metáforas, através de associações afetivas, do que através de associações lógicas, de cadeias silogísticas determinadas por raciocínios dedutivos e indutivos: “Torna-se claro que a racionalidade não é um conjunto de habilidades que alguém pode treinar, mas está ligada a sótãos, porões e quartos secretos da mente até agora evitados, nos quais bailam as emoções, as intenções, as metáforas e a imaginação” (EGAN, 2007, p.22). Para que tal aconteça, não se defende que a imaginação se oponha ao *pensamento convencional*, à racionalidade, às capacidades intelectuais tradicionais; aquilo que se pretende, antes, é realçar que a faculdade da imaginação é complementar da faculdade da razão e que o papel que a imaginação possui, na sua arte de contar histórias, é de “dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional” (2007, p.16). A imaginação cumpre essa função, a capacidade que ela possui de desenvolver o modo narrativo da mente

em que esta cria sentido e significado, mediante a arte de contar e de criar histórias, cujas *Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi (1883) são um bom exemplo:

O desenvolvimento das capacidades narrativas da mente, do uso imediato da metáfora, de sua integração entre o cognitivo e o afetivo, de sua construção de sentido e significado, têm importância educacional, pois essas capacidades são fundamentais à nossa capacidade de dar sentido à experiência (EGAN, 2007, p.23).

Kieran Egan, citando Barbara Hardy (1975), defende a função incontornável da narrativa na vida do indivíduo, afirmando, por conseguinte, que “o estímulo e o desenvolvimento do modo narrativo mental é educacionalmente vital. E esse modo, proveniente de histórias que nos ajudam a memorizar, é o domínio no qual a imaginação é imprescindível” (EGAN, 2007, p.23). Nesse contexto, o desenvolvimento do modo narrativo da mente não é de toda uma prioridade da agenda educativa que prefere, na linha da tradição positivista e iconoclasta e da fabricação de *cabeças cheias*¹⁰ (leia-se *educação bancária* para Paulo Freire), enfatizar o desenvolvimento lógico através da dedução e da indução abstratas da mente. Apostar na primazia das suas funções cognitivas do que apostar convictamente, e não em nome do *politicamente correto* recheado de efeitos retóricos, na formação de uma *cabeça bem-feita*¹¹ (leia-se *educação problematizadora* para Paulo Freire), em que a atividade imaginativa é devidamente considerada e, muito especialmente, a cultura humanista. Essa conceção de tipo mecanicista, baseada na aprendizagem ao serviço do enchimento e da formatação em série e unidimensional de *cabeças cheias*, convive com o papel utilitarista da escola que, ao apresentar ao aluno, desde a sua entrada, um conjunto de receitas em forma do *programa escolar*, lhe promete, de forma quase messiânica, não somente um novo estatuto ontológico à saída, como também um emprego que é sinónimo óbvio de um estatuto social e económico distintivos (BOURDIEU; PASSERON: 1970; LIMA, 2012, pp.27-36). Por outras palavras, uma agenda escolar que, em nome de uma suposta *igualdade de oportunidades* e subordinada a satisfazer os interesses imediatos e práticos da sociedade, não faz mais do que perpetuar as diferenças sociais, como igualmente destrói a vocação originária da educação como *formação*, no sentido que Edgar Morin lhe atribui, ou seja, como uma “cultura que permite compreender a nossa condição e ajudar-nos a viver. Que, ao mesmo tempo, seja o favorecer de uma forma de pensar aberta e livre” (2002, p.11)¹². Uma agenda escolar que insiste, como o refere lucidamente Licínio Lima, na adaptação funcional de cada indivíduo aos imperativos da economia, empregabilidade, flexibilidade e competitividade no quadro da *sociedade da aprendizagem* baseada em um pedagogismo eivado de uma “crença de que através da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e económicas consideradas imprescindíveis” (2012, pp.36-37), parece-nos estar muito mais próxima de considerar a imaginação, e a sua importância na educação, como a “louca da casa” (a *Folle du logis* segundo Nicolas Malebranche), senão mesmo a “mestra de erro e de falsidade” para Blaise Pascal, do que antes recebê-la no seu espaço como “rainha das faculdades”, nas palavras de Charles Baudelaire.

A imaginação, através do papel da narrativa, da metáfora e na atribuição de significados, é uma porta aberta para todo o tipo de conhecimento, mesmo aquele dito

¹⁰ Edgar Morin salienta que uma *cabeça cheia* é uma cabeça “onde o saber está acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de selecção e de organização que lhe dê sentido” (2002, p.23).

¹¹ A *cabeça bem-feita* é caracterizada por uma “aptidão geral para colocar e tratar os problemas” e baseada em “princípios organizadores que permitem religar os saberes e dar-lhes sentido” (MORIN, 2002, p.23).

¹² A respeito dessa temática, em uma perspectiva sociológica crítica, leia-se com proveito o estudo de Licínio C. Lima intitulado *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir. Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”* (2012, p.15).

objetivo: “o desenvolvimento dessas capacidades imaginativas que dão suporte à objetividade é importante para a educação” (EGAN, 2007, p.29). Embora Kieran Egan não esclareça quais são essas capacidades imaginativas, tal não significa que ele não aponte claramente para a importância da imaginação criativa, ou criadora (*Einbildungskraft*), na construção do conhecimento objetivo. O artista ou o cientista imaginativos podem criar “uma nova forma que pode ser inesperada até para ele[s] mesmo[s]” (MOCK, 1970, p.21). A objetividade como construção, lembrando aqui o contributo da filosofia das *formas simbólicas*, de Ernst Cassirer, lida necessariamente com as variantes imaginativas do sujeito. Por outras palavras, existe uma conexão entre a imaginação e a objetividade (leia-se também com o pensamento racional e com a ciência, HOLTON, 1981 e 1982): “A objetividade está na capacidade imaginativa de se habitar as formas dos materiais, do conhecimento, da habilidade ou da prática com as quais se trabalha” (MOCK, 2007, p.30).

“POR QUE A IMAGINAÇÃO É IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO?”: PARA UMA LEITURA DO PINÓQUIO ÀS AVESAS DE RUBEM AVES

O lugar que a imaginação, nos seus sentidos reprodutor e criativo, ocupa no debate atual educacional não pode, e, aliás, não deve, deixar de ser olhada, abordada e questionada por uma filosofia da educação que, lembrando aqui o aforismo de François Rabelais em que “Science, sans conscience, n'est que ruine de l'âme”, pretenda privilegiar uma educação não somente com ciência e consciência, mas também imbuída de uma imaginação criadora. Definida esta como a faculdade “do possível, a força da contingência do futuro” (DURAND, 1984, pp.50, 1979; CASTRO, 2002), sempre tão necessária à formação (leia-se *Bildung*) do humano. A imaginação e o seu lugar na educação, para lembrarmos aqui o título da obra de Edwin Asbury Kirkpatrick (1957), não pode deixar de ser considerada como uma parte da atividade humana tão normal e integral quanto o movimento muscular” (DEWEY, 1966, p.237).

Nesse contexto, e por razões de clareza, nós, no presente estudo, encararemos a imaginação como uma faculdade, por um lado, capaz de reproduzir as imagens armazenadas na sua memória (imaginação designada classicamente de *reprodutora*) e, por outro, como aquela faculdade capaz de criar novas imagens que se materializam, ou não, nas palavras, nos textos, nos gestos, nos objetos, nas obras, etc. (imaginação designada classicamente de *produtora* ou *criadora* - *Einbildungskraft*)¹³. Quanto ao imaginário, consideramo-lo aqui não na perspetiva antropológica e hermenêutica durandiana (1984), mas do ponto de vista funcional, ou seja, como um conceito “que designa os domínios, os territórios da imaginação: distinguir-se-á, por exemplo, o imaginário poético, o imaginário plástico, o imaginário corporal [...]” (WUNENBURGER, 1991, p.24), e acrescentamos nós: o literário, o político, o científico e, muito particularmente, o educacional.

DA IMAGINAÇÃO E DA SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

A conceção de imaginação material, enquanto imaginação dinâmica que produz novas imagens ainda que possam, por vezes, estar enxertadas numa ou em imagens antigas, defendida por Gaston Bachelard (1993, pp.7-28, 2004, pp.5-26) e também por Wunenburger (2012, pp.73-86), é aquela que está mais próxima da denominada classicamente de imaginação criadora ou produtiva e, por conseguinte, tenha naturalmente encontrado um terreno fértil no domínio do imaginário literário. Porém, não é com esse tipo de imaginação

¹³ Jean-Jacques Wunenburger refere-se a esse tipo de imaginação do seguinte modo: “a imaginação que é suposta de combinar de uma nova forma as informações não redutíveis aos traços mnésicos e, portanto, mais ricos que os seus correlatos concretos e sensoriais, quer morfológicamente, quer semanticamente” (2006: 153-154).

com o qual nós nos confrontamos quando lidamos com os textos da tradição educativa ocidental (BERNARD, 1988), mas sim com um imaginário muito empobrecido do ponto de vista do semantismo das imagens feito por figuras, mesmo representações, de que as metáforas, esquemas utópicos e alegorias, características do imaginário educacional constituem um exemplo. Por outras palavras, nós estamos bem conscientes de que a conceção bachelardiana de imaginação material, retomada, ainda que não necessariamente do mesmo modo, quer por Gilbert Durand (1979)¹⁴, quer por Jean-Jacques Wunenburger (1991)¹⁵, tem como objeto principal de estudo o campo literário, a imaginação literária, e não os textos educacionais nos quais o sentido mítico está, quase sempre, espartilhado, rarefeito, latente, dissimulado na ideologia que os sustentam, tornando o acesso às figuras da imaginação educacional uma tarefa ingrata, senão mesmo, na maioria das vezes, frustrante hermenêuticamente. No entanto, tal obstáculo, ainda que extremo, não deve impedir nem de afirmarmos o lugar da imaginação na educação nem de baixarmos os braços no tocante ao trabalho hermenêutico propriamente dito e cujo desenvolvimento recebeu o nome de mitanálise e de mitocrítica na obra de Gilbert Durand (2000).

A imaginação importa, portanto, à educação, porque ela não pode deixar de ser chamada a pensar a formação do humano (GENNARI, 2005, 2006, pp.4413-4418), marcada pela natureza do símbolo (tão sabiamente designado em alemão por *Sinnbild*). A presença do símbolo não só dá que pensar (Paul Ricoeur), devido à sua tentativa de dar forma, sentido (*Sinn*) às imagens (*bild*), como necessariamente tem implicações na educação como bem o viu Olivier Reboul. Essas implicações são as seguintes: a instrutiva, a de união, a retórica e a reflexiva. A essas deve-se igualmente acrescentar a importância educacional do símbolo: “Eu lembro que o símbolo, com a sua polissemia, a sua plasticidade, o seu sincretismo, tem funções educativas múltiplas. [...] Ela [a Natividade] é um grande exemplo daquilo que pode ser uma educação pelo símbolo: passar dos valores sociais aos valores humanos” (1992, p.217). Nesse sentido, a educação é qualquer coisa que se imagina (Daniel Hameline) e, como tal, pode pensar-se através de ideias educativas, alegorias, metáforas, símbolos, mitologemas, mitose; aqui, estamos já no domínio do imaginário educacional. Esse tipo de imaginário é sempre um imaginário bidimensional, porque articula as dimensões semântica (ideologias, utopias, metáforas) e pré-semântica (mitos e símbolos): uma modalidade de imaginário que é simultaneamente sociocultural e mítico-simbólico, pois as ideias educativas são devedoras quer de um tempo-espço sócio-histórico (a esfera daquilo que Roger Chartier denomina de *representação*), quer de um semantismo ora utópico, ora mítico (a esfera daquilo que nós denominamos de imaginário mítico, com os seus símbolos e mitos).

Assim, face a uma educação que se imagina e busca a sua justificação na razão educativa ocidental (JOLIBERT, 1987), mediada pelas ideias educativas, pelas suas metáforas hortícola, da luz, náutica, da modelagem, da alimentação, entre outras; pelos seus símbolos, traços míticos, mitologemas e mesmo mitos diretores, a pergunta sobre o lugar da imaginação na educação torna-se não só pertinente como heurísticamente reveladora de um modo radical de perspectivar uma filosofia da educação assente noutros pressupostos diferentes daqueles de tipo cartesiano-positivista; enfim, prometeicos. Consequentemente, identificamos esses

¹⁴ Gilbert Durand, na sua *Imaginação Simbólica* (1964), afirma: “a função de imaginação é, antes de mais nada, 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, pp.122-123 e pp.127).

¹⁵ O autor, no seu livrinho dedicado à imaginação, fala de três tipos de imaginação: a reprodutora, a transcendental e a suprassensível (1991, pp.10-26). Para um desenvolvimento dessa questão, veja-se o capítulo de Wunenburger intitulado *La créativité imaginative, le paradigme autopoïétique* (E. Kant, G. Bachelard, H. Corbin), pp.153-182.

pressupostos com um tipo de racionalidade mito-lógica, dialógica mesmo oximorônica, hermesiana (Gilbert Durand), ou de tipo fratriarcale andrógina (Andrés Ortiz-Osés).

A LIÇÃO DA IMAGINAÇÃO NO PINÓQUIO ÀS AVESSAS DE RUBEM ALVES

Em *Pinóquio às Avesas*, Rubem Alves fala de Felipe e da sua fascinação por pássaros ao ponto da sua alma estar cheia de pássaros. E, à pergunta do pai, o que é que ele queria ser quando fosse adulto, Felipe respondeu-lhe: “Acho que, quando eu crescer, quero cuidar de pássaros, como São Francisco” (ALVES, 2010, p.24). Entretanto, Felipe, com a sua entrada na escola, foi-se percebendo paulatinamente do seu funcionamento, da sua gramática, enfim de um *modus vivendi* formatado, tipificado, iconoclasta, positivista, unidimensional, tão diferente daquele que era até então o seu, ou seja, uma existência lúdica, livre e despreocupada. Felipe, através de um sonho, em que um corvo negro aparecia e os pássaros estavam presos em gaiolas separadas, sentiu profundamente aquilo que tinha sido até aí a sua experiência vivida na escola. No dia seguinte, o sonho progressivamente foi-se materializando e Felipe percebeu que na escola não havia lugar nem para se ser curioso nem para se aprender aquilo que cada um dos meninos gostava, pois a “escola [respondeu-lhe a professora] não é para você aprender aquilo que quer. A escola é para você aprender aquilo que deve aprender” (Op. cit, p.30). Todavia, aquilo que realmente mais importava para Felipe era saber se havia um professor que soubesse o nome do pássaro azul. Entretanto, acabou por constatar que nenhum deles sabia de pássaros e dos seus nomes pela simples razão de que só se limitavam a ensinar aquilo que estava no programa da sua disciplina, além de não apreciarem que lhes fizessem perguntas às quais eles não soubessem responder: na escola “os conhecimentos não valem por serem úteis. Valem porque vão cair na prova...” (*Ibidem*, p.36).

Felipe pensava em pássaros, e particularmente no pássaro azul, e não concentrava a sua atenção “nos pensamentos que devem ser pensados” e, conseqüentemente, não aprendia aquilo que estava no programa. Assim, foi-lhe diagnosticado, pela psicóloga da escola, um *distúrbio de atenção* tendo, de imediato, sido repreendido pelos pais que lhe disseram: se você “continuar a pensar em passarinhos, não tirará diploma. Não será ninguém na vida!” (ALVES, 2010, p.38). Seguidamente, Felipe sonhou novamente e convenceu-se de que tinha que “olhar sempre na direção certa: olhar para o professor, olhar para os livros” (Op. cit, p.39), terminando o vestibular (o correspondente ao nosso 12º ano) como o melhor aluno. Paralelamente, Felipe foi-se esquecendo do pássaro azul, talvez soterrado pelos muitos nomes que ele tinha aprendido ao longo do vestibular, e do “seu desejo de ser cuidador de pássaros” (*Ibidem*, p.40), pois aquilo que ele de mais importante aprendeu na escola é que era “preciso entrar no mercado de trabalho” (*Ibidem*, pp.40-41). Felipe terminou a sua licenciatura, tornando-se um especialista em frangos de corte, um *frangologista* e um *especialista em linguças*. No entanto, na véspera da sua formatura, ele teve de novo um sonho em que via uma esteira a entrar em um túnel escuro “e do outro lado saíam as crianças, todas iguaizinhas, saídas da forma, formadas... E o Corvo Falante cantava: ‘Formatura. Entram diferentes e saem iguais: profissionais. É assim que um pirralho entra no mercado de trabalho’” (*Ibidem*, 2010, p.42)

Felipe fez um doutoramento em uma universidade americana e ficou rico. Não obstante o seu sucesso profissional, não se sentia feliz e procurou um psicanalista, porque sonhava recorrentemente com um pássaro azul que nunca conseguia recordar o seu nome e que “comia um mamão maduro no alto de um mamoeiro” (*Ibidem*, p.45). E ouvia no sonho a voz do pássaro azul: “Lembre-se do meu nome e você será feliz” (*idem, ibidem*). Felipe foi envelhecendo e passados muitos anos sonhou com uma Fada Azul, que ele tinha ouvido em criança seu pai contando-lhe a história do Pinóquio, que lhe tocou na cabeça com a sua varinha mágica e Felipe, em um passe de mágica, “descobriu o nome do pássaro azul. E então

voltou a ser o menino que um dia fora. Nesse momento, uma onda de felicidade encheu a sua alma...” (*Ibidem*, p.46).

PINÓQUIO ÀS AVESSAS À LUZ DA FILOSOFIA DO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL

A história narrada por Rubem Alves, em seu livrinho, que nós procuramos sintetizar no ponto anterior, mostra de um modo bem expressivo que a imaginação, simbolizada na história pelo pássaro azul e pela descoberta do seu nome, não tem lugar na Escola. O currículo escolar, além de não considerar de modo formativo a capacidade imaginativa do aluno, a sua criatividade e curiosidade, também manifesta a maior dificuldade em *rentabilizá-la* no ato da aprendizagem escolar. Correlativamente, ignora sistemática e ostensivamente que a imaginação seja uma “faculdade maior na medida em que ela assume e constrói a coerência do ser” (WUNEMBURGER, 1991, p.10) e, conseqüentemente, despreza as palavras de William Blake quando este diz: “A imaginação não é um estado, é a própria existência humana” (1804, p.51).

A criança, quando ingressa na Escola, tem que deixar, quer a sua curiosidade, quer a sua imaginação criativa¹⁶ à porta, ainda que o discurso escolar, em nome do chamado *politicamente correto*, induza ao sentimento contrário, a saber: que tanto a curiosidade como a faculdade da imaginação dos alunos é bem-vinda e apreciada, pois ambas contribuem de maneira estimulante para uma aprendizagem mais significativa. Desse modo, a Escola, como se viu no conto do *Pinóquio às Avesas*, procura antes formatar o aluno no quadro de um sistema previamente concebido e congelado no chamado *programa escolar* de dada disciplina. De tal modo, um aluno entra criança na Escola e, à medida que prossegue os seus estudos, vai-se paulatinamente transformando em uma marionete manipulada a partir do exterior e de acordo com as regras rígidas, sufocantes da denominada *Escola-forma*. Por outras palavras, Felipe foi aprendendo que a Escola não é o lugar para a imaginação, para o sonho e para a criatividade; enfim, para o *devaneio poético*, para lembrarmos aqui Gaston Bachelard, mas antes um lugar onde a imaginação é sacrificada em nome da utilidade dos conhecimentos em ordem quer ao facto deles saírem nos exames (a velha questão da avaliação e do seu sentido) à sua mais-valia produtiva (a velha questão da profissão):

As escolas existem para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham. É preciso entrar no mercado de trabalho... [...] É na escola que as crianças deixam de ser crianças que brincam para ser adultos que podem entrar para o mercado de trabalho. Cuidar de passarinhos não é uma atividade produtiva. Não se faz vestibular para ser cuidador de passarinhos... (ALVES, 2010, p. 18, p.24).

Daí a importância do conto que visa precisamente chamar a atenção, sensibilizar os educadores que militem em favor de uma “educação romântica” (ALVES, 2000) que é aquela que preserva e estimula o desenvolvimento da capacidade de sonhar, de criar, de transformar e de autorrealização do aluno, seja ele criança ou jovem. Uma educação sensível ao destino do aluno, à sua história de vida. Enfim, uma educação que compreende a atenção do coração, ou seja, dos desejos que o aluno vai experienciando e é mais receptiva a compreender que a

¹⁶ Importa aqui sublinhar que os produtos da imaginação infantil são naturalmente desiguais. A tese, muito influenciada por certas sensibilidades educacionais ligadas à Educação Nova, que todos esses produtos se equivalem e por isso mesmo devem ser integrados na e pela aprendizagem não colhe pela simples razão que a criança nem sempre imagina criativamente, ficando muitas vezes o seu *devaneio* imaginativo à porta das grandes imagens que povoam as ficções infantis. Também o *como se*, por si só, não basta para que a imaginação infantil seja de imediato catalogada de criativa (Wunenburger, 1991, p.82). Veja-se também a fina análise de Bruno Duborgel na sua obra *Imaginaire et Pédagogie. De l’iconoclasme scolaire à la culture des songes*, II – “Homo Symbolicus” et éducation de l’imaginaire, pp.400-421, especialmente a passagem da p.413.

atenção não pode estar sempre e invariavelmente onde o professor manda. Uma educação que se preocupa em deixar o outro cumprir-se de acordo com as palavras de Píndaro e de Goethe: “Torna-te aquilo que és!”, senão mesmo seguir o conselho de Plotino que, à semelhança do escultor que faz todo um trabalho para encontrar o belo rosto da estátua, nos diz que devemos também esculpir a nossa estátua interior até que em nós brilhe a “claridade divina da virtude”.

Por fim, uma educação que reflita as preocupações expressas por Philippe Meirieu, que no seu *Frankenstein pedagogo* (1996), a propósito do mito da fabricação de um homem por outro homem, fala também de Pinóquio. As *Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, são para ele um pretexto de se interrogar sobre a concepção educacional enquanto projeto de fabricação/domínio/controlo do outro. Em uma palavra, de uma educação que procura controlar de forma manipuladora, mesmo totalitária, o destino de todo aquele que entra no espaço escolar. Assim, a Escola e os atores mais representativos não encaram com bons olhos a impertinência e os desvios daqueles que os frequentam, quer eles tenham a forma de meninos (o Felipe do conto de Rubem Alves) ou de marionetas (o Pinóquio de Collodi). A grande interrogação de Meirieu sobre Pinóquio é se ao renunciar a *fazer o outro* se essa mesma atitude não implica necessariamente renunciar a educá-lo? Por outras palavras, se o próprio ato de educar não implica em si de algum modo que seja o ato de *fabricar* o outro. É desejável, e o autor disso dá conta, de que todo o pedagogo deva renunciar à tentação de sufocar o destino do seu educando, assim como deve renunciar ao projeto, por mais tentador que o mesmo se afigure, de *fabricar o outro*, negando-lhe a alteridade sempre desejável. Não sendo fácil a concretização de tal projeto, tal não invalida, contudo, que não haja um balançar utópico no sentido apontado, desde que ele não se confunda com um dos *lugares comuns* educacionais da atual agenda pedagógica que faz da promoção da *autonomia* do educando a sua maior prioridade, senão mesmo a sua maior obsessão. Uma *autonomia* armadilhada, pois ela veicula, na maioria das vezes, um propósito axiológico mais de controlo, de utilidade, de eficácia do que realmente aquele espírito que anima Píndaro ou Plotino.

Pinóquio às Avessas procura encontrar uma via alternativa, quer ao lema do *aprender para ganhar*, em que o indivíduo se despersonaliza para melhor se submeter, em nome da crença iluminista, devedora particularmente de Helvetius (1989), que afirma que a educação tudo pode, quer ao lema de um iconoclasmo escolar de Bruno Duborgel (1992). Uma via que aposte, sobretudo, na linha da tradição remitologizadora romântica, na reabilitação do imaginário, do símbolo e do mito mediados necessariamente pelo cortejo das figuras que acompanham sempre o imaginário educacional, a saber: as metáforas, os símbolos, os mitemas, os mitologemas e os mitos e demais figuras da retórica sempre tão necessárias na mediação do imaginário educacional (DURAND, 1984, pp.482-491). Ainda que enfatizemos a necessidade de reabilitar a imaginação e o imaginário, tal não impede que, na perspetiva durandiana e bachelardiana, não se continue insistindo na necessidade de se articular ciência e consciência, imaginação e razão, logos e *pathos*. Por outras palavras, da importância de olharmos para a *história de vida* de Pinóquio como bom pretexto de resgatar para o espaço escolar a imaginação-criatividade e o tema da *inteligência emocional* como antídotos para eliminar a tentação educacional de fabricar, moldar, manipular, um qualquer Pinóquio sempre passível de habitar no espaço escolar do nosso tempo (ARAÚJO, ARAÚJO, RIBEIRO, 2012).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem; SOUSA, M. de. *Pinóquio às Avessas*. Campinas: Verus Editora/Mauricio de Sousa Editora, 2010.

ALVES, Rubem. *Por uma Educação Romântica*. V. N. de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco, 2000.

ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Joaquim M. de; RIBEIRO, José A. *As Lições de Pinóquio*. Estou farto de ser sempre um boneco!. Curitiba: Edições CRV, 2012.

ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Joaquim M. de; *Imaginário Educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009.

ARAÚJO, Alberto F.; RIBEIRO, José A. Educação e formação do humano: Bildung e romance de formação. In SEVERINO, A. J. *et all.* (Orgs.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. pp.72-98.

BACHELARD, Gaston. *L'Air et les Songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris: Le Livre de Poche/Librairie José Corti, 2004.

_____. *L'Eau et les Rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: Le Livre de Poche/Librairie José Corti, 1993.

BERNARD, Michel. *Critique des Fondements de l'Éducation. Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*. Paris: Chiron, 1988.

BLAKE, William (1804). Milton. A Poem in 2 Books. In: MACLAGEN, E. R. D.; RUSSELL, A. G. B. (Edited by) *The Prophetic Books of William Blake. Milton*. London: A. H. Bullen, 1907.

BLENKINSOP, Sean. (Ed.) *The imagination in education: Extending the boundaries in theory and practice*. Newcastle uponTyne: Cambridge Scholars Press, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CASTRO, Maria G. A. *Imaginação em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

COLLODI, Carlo. *As Aventuras de Pinóquio*. História de um Boneco. Tradução de Margarida Periquito. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2004.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. 15 Ed. Mem-Martins: Europa América, 1995.

DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: Free Press, 1966.

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

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Tradução de Maria de Fátima Morna. Lisboa: Arcádia, 1979.

_____. *Introduction à la Mythodologie. Mythes et Sociétés*. Paris: Le Livre de Poche/Albin Michel, 2000.

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

EGAN, Kieran; NADANER Dan (Editors). *Imagination and education*. Milton Keys: Open University Press, 1988.

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

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

_____. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Orgs.). *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Tradução de Maria Cristina Keller e Gladir da Silva Cabral. Campinas: Papirus Editora, 2007. pp.11-37.

_____. *Teaching as story telling: an alternative approach to teaching and the curriculum*. London: Routledge, 1990.

FETTES, Mark; NIELSEN, Thomas W.; HARALAMBOUS, Bronwen; FITZGERALD, Robert. Introduction. In: NIELSEN, T. W.; FITZ, R.; FETTES, M. (Editor by). *Imagination in Educational Theory and Practice: A Many-sided Vision*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010. pp.1-20.

FREIN, Mark. *Pedagogy of the imagination*. Doctoral dissertation. Vancouver: University of British Columbia, 1997.

GENNARI, Mario. *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani, 2005.

_____. Formação. In *ENCICLOPÉDIA FILOSÓFICA*. Vol. V. Milano: Bompiani, 2006. pp.4413-4418.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Tradução de Mário Dias Correia. 9 E d. Lisboa: Temas e Debates, 2000.

GOTTMAN, John; DECLAIRES, Joan. *A inteligência emocional na educação*. Tradução de António Reça de Sousa. Lisboa: Pergaminho, 1999.

HAMELINE, Daniel. *L'Éducation, ses Images et son Propos*. Paris: ESF, 1986.

HARDY, Barbara. *Tellers and listeners: the narrative imagination*. London: University of London, 1975.

HELVETIUS, Claude-Adrien. *De l'homme, de ses facultés intellectuelles, et de son éducation*. Vol(s) 1 e 2). Paris: Fayard, 1989.

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

HOLTON, Gerald. *L'invention scientifique Thémata et Interprétation*. Traduit de l'anglais par Paul Scheurer. Paris: P.U.F., 1982.

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

JOLIBERT, Bernard. *Raison et Éducation*. Paris: Éditions Klincksieck, 1987.

KIRKPATRICK, Edwin A. *Imagination and its place in education*. New York: Basic Books, 1957.

LIMA, Licínio. *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir sobre a subordinação da educação na "sociedade aprendizagem"*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Editors). *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press, 1995.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF, 1996.

MOCK, Ruth. *Education and the Imagination*. London: Chatto & Windus, 1970.

MORIN, Edgar. *Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*. Tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

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

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

SUTTON-SMITH, Brian. In search of the imagination. In: EGAN, K.; NADANER, D. (Editors.). *Imagination and education*. Milton Keynes: Open University Press, 1988. pp.3-29.

WARNOCK, Mary. *Imagination*. London: Faber and Faber, 1976.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *L'Imagination Mode d'Emploi ? Une Science de l'Imaginaire au Service de la Créativité*. Paris: Éditions Manucius, 2011.

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

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

_____. La créativité imaginative, le paradigme Autopoïétique (E. Kant, G. Bachelard, H. Corbin). In: FLEURY, C. *Imagination, imaginaire, imaginal*. Paris: PUF, 2006. pp.153-168.

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