



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

REITORA Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz
VICE-REITORA Bernardina M^ª Juvenal Freire de Oliveira



EDITORA DA UFPB

DIRETORA Izabel França de Lima
SUPERVISÃO DE ADMINISTRAÇÃO Geisa Fabiane Ferreira Cavalcante
SUPERVISÃO DE EDITORAÇÃO Almir Correia de Vasconcellos Júnior
SUPERVISÃO DE PRODUÇÃO José Augusto dos Santos Filho

CONSELHO EDITORIAL

Eliana Vasconcelos S. Esvael (Linguística e Letras)
Fabiana Sena da Silva (Multidisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta S. Toscano (Ciênc. Exatas e da Natureza)
Ítalo de Souza Aquino (Ciências Agrárias)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
M^ª de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
M^ª Patrícia L. Goldfarb (Ciências Humanas)
M^ª Regina de Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Jean-Jacques Wunenburger
Alberto Filipe Araújo
Rogério de Almeida
(Coordenadores)

OS TRABALHOS DA IMAGINAÇÃO **Abordagens teóricas** **e modelizações**

Editora da UFPB
João Pessoa
2017

SUMÁRIO

PREFÁCIO

UM LIVRO NA INTUIÇÃO IMEMORIAL DA HISTÓRIA.....	11
<i>Carlos André Calvalcanti</i>	

APRESENTAÇÃO	21
<i>Ana Taís Martins Portanova Barros</i>	

PRÉSENTATION	27
<i>Ana Taís Martins Portanova Barros</i>	

NOTA INTRODUTÓRIA

DA IMAGINAÇÃO CRIADORA AO IMAGINÁRIO	33
<i>Fernando Paulo Baptista</i>	

ABORDAGENS TEÓRICAS

LA FILOSOFÍA, LA IMAGEN Y EL SENTIDO	47
<i>Luis Garagalza</i>	

L'IMAGINATION CRÉATRICE.....	65
<i>Jean-Jacques Wunenburger</i>	

CONCEITOS PARA DEFINIR A FANTASIA CRIATIVA	95
<i>Corin Braga</i>	

UNIVERSO SENSÍVEL DO IMAGINÁRIO <i>VERSUS</i>	
UM DIFERENTE USO FILOSÓFICO DA IMAGINAÇÃO	107
<i>Carlos H. do C. Silva</i>	

IDEIAS DA IMAGINAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO PRAGMATISTA	143
<i>José Pedro Matos Fernandes</i>	

IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO MODERNA.....	165
<i>Justino Magalhães</i>	
IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO	179
<i>Alberto Filipe Araújo, Lúcia Maria Vaz Peres e Iduína Chaves</i>	
É POSSÍVEL EDUCAR A IMAGINAÇÃO?.....	201
<i>Maria Cecília Sanchez Teixeira</i>	
MITO & IMAGINAÇÃO: CONCERTO GROSSO PARA DUO DE SOPRO E CORDAS EM FERMATA E OSTINATO	215
<i>Marcos Ferreira-Santos</i>	
LITERATURA E IMAGINAÇÃO: DILUCIDAÇÃO DAS RELAÇÕES DE DIÁLOGO	241
<i>Fernando Azevedo</i>	
IMAGINAÇÃO E CINEMA	257
<i>Rogério de Almeida</i>	
MODELIZAÇÕES	
PHANTASÍA SEGUNDO ARISTÓTELES. DA RETÓRICA DO SENSO COMUM AO EXERCÍCIO ("YÓGUICO") DA IMAGINAÇÃO	275
<i>Carlos H. do C. Silva</i>	
A FACULDADE DA IMAGINAÇÃO EM KANT.....	325
<i>Olavo Calabria</i>	
L'IMAGINATION NOVALISIENNE ET L'IDÉE D'UN ROMANTISME INTÉGRAL	349
<i>Yamin Aman</i>	

DE BLAKE A KEATS:	
A IMAGINAÇÃO NA TRADIÇÃO ROMÂNTICA INGLESA	369
<i>Paula Alexandra Guimarães</i>	
A IMAGINAÇÃO NO PENSAMENTO DE C. G. JUNG	387
<i>Walter Boechat</i>	
GASTON BACHELARD: IL COLLEZIONISTA DI IMMAGINI	399
<i>Renato Boccali</i>	
L'IMAGINATION SELON HENRY CORBIN.....	421
<i>Daniel Proulx</i>	
L'IMAGINATION SYMBOLIQUE CHEZ MIRCEA ELIADE	439
<i>Ionel Buşe</i>	
MIRCEA ELIADE ET LES CHEMINS DE L'IMAGINATION	447
<i>Jean-Pierre Sironneau e Carlos André Cavalcanti</i>	
NA ROTA DA IMAGINAÇÃO, O ENCONTRO COM PAUL RICOEUR.....	459
<i>Maria Gabriela Castro</i>	
L'IMAGINATION SELON GILBERT DURAND:	
DE LA REFLÉXOLOGIE AUX THÉOPHANIES.....	477
<i>Jean-Pierre Sironneau</i>	
A ARTE TEÚRGICA DO ÍCONE:	
A FUNÇÃO TEOFÂNICA DA IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA	495
<i>José Carlos de Paula Carvalho e Denis Domeneghetti Badia</i>	
IMAGINARIOS MUSICALES	511
<i>Andrés Ortiz-Osés</i>	
O IMAGINÁRIO NA MÚSICA MARANHENSE:	
OS REGIMES DE IMAGENS EM DUAS CANÇÕES	
DE COMPOSITORES LUDOVICENSES	513
<i>João de Deus Vieira Barros, Kathia Salomão e Paulo Garré</i>	

THE IMAGINATION AS THE GREAT WORKHORSE OF LEARNING..... 531
Gillian Judson & Kieran Egan

POSFÁCIO
O PODER E O FASCÍNIO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA 545
Fernando Paulo Baptista

LISTA DE COLABORADORES 555

PREFÁCIO

UM LIVRO NA INTUIÇÃO IMEMORIAL DA HISTÓRIA

Carlos André Calvalcanti¹

Depois de ter jejuado quarenta dias e quarenta noites, acabou sentindo fome. O tentador aproximou-se e lhe disse: 'Se és o Filho de Deus, ordena que estas pedras se transformem em pães'. Mas ele respondeu: '*Está escrito: Não só de pão viverá o homem, mas de toda a palavra que sai da boca de Deus*'. Então o diabo o leva à Cidade Santa, coloca-o sobre a cumeeira do Templo e lhe diz: 'Se és o Filho de Deus, atira-te para baixo, pois está escrito: *Ele dará a teu respeito ordem a seus anjos e eles te carregarão nas mãos, para evitar que contundas o pé em alguma pedra*'. Jesus lhe diz: 'Também está escrito: Não porás à prova o Senhor teu Deus'. O diabo o leva ainda a uma montanha muito alta; mostra-lhe todos os reinos do mundo e seu esplendor e lhe diz: 'Tudo isso te darei, se, prostrando-te, me adorares'. Então Jesus lhe diz: 'Retira-te Satanás! Pois está escrito: *Ao Senhor teu Deus adorarás e só a ele prestarás culto*'. Então o diabo o deixou, e eis que se aproximaram anjos e o serviram (MATEUS 4, 1-11).

O oráculo reduzido ao termo

A forma universal mais profunda de buscar o passado é uma eufemização – entre tantas – que o homo sapiens imaginou para enfrentar, driblar ou conviver com a angústia diante da morte. Muito antes de buscar o passado para “servir de lição para o presente”, o homem busca conhecer “tudo que se passou” para suprir nosso desespero interior de ordenar o mundo. Temos uma intuição cuja origem tornou-se imemorial, “perdeu-se no tempo”, para padrões redutores do tipo fato/acontecimento. Ela antecedeu todas as narrativas escritas. Dentre elas, é claro, a narrativa da ciência histórica. Esta intuição nos impeliu ao passado como tempo perdido e desordenado, onde houve uma vida que não há mais, mas que precisa ter tido um sentido... Nesta busca angustiada do sentido do passado, buscamos, porém, sentido para o único tempo vivido, mas igualmente desordenado e desordenador: o do tempo presente. É desta angústia que nasce a tendência um tanto gulliverizante – que muito incomoda a História acadêmica – de buscar a nossa grandeza no passado, tentando diluir o hiato entre o movimento analético da intuição primeva e a dura dialética da vida vivida. Aí se localizam os dilemas entre

¹ Cf. *Lista de Colaboradores*.

- Dalmira, Dorothea Engrassia Tavadra (1777). *Aventuras de Diófanos imitando o Sapientíssimo Fénelon na sua viagem de Telémaco*. Lisboa: Na Régia Officina Typografica.
- Erasmus de Rotterdam (2006). *Elogio da loucura*. www.ebooksbrasil.org [Acedido em 1/fev/2016].
- Freinet, Celestin (1973). *Para uma Escola do Povo. Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola Popular*. Porto: Editorial Presença.
- Garin, Eugenio (1987). *La educacion en Europa, 1400-1600. Problemas y programas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Gomes, Joaquim Ferreira (2006). Introdução. In Coménio. *Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; pp. 5-41.
- Kant, Emmanuel (1990). *Opusculum sur l'Histoire*. Paris: GF Flammarion.
- Kant, Emmanuel (2007). *Qu'est-ce que les Lumières*. Paris: Hatier.
- Miranda, Margarida (2009). *Código pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. [Edição bilingue Latim-Português, Introdução, versão portuguesa e notas]. Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Montaigne, Michel de (1969). *Essais. Livre I*. Paris: GF Flammarion.
- Marin, Louis (1975). *La critique du discours. Sur la "Logique de Port-Royal" et les "Pensées" de Pascal*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Morus, Thomas (2005). *Utopia*. Utopia.pdf; www.jahr.org/ www.ebooksbrasil.com [Acedido em 1/fev/2016].
- Snyders, Georges (1971). Coup d'œil sur le Mouvement Pédagogique a l'Étranger. La naissance de l'École «Traditionnelle». In Debesse, Maurice e Mialaret, Gaston (Dir). *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 301-330.
- Spinoza (1954). *L'Éthique*. Paris: Éditions Gallimard.
- Vasconcelos, A. Faria de (2015). *Uma Escola Nova na Bélgica* [1ª edição portuguesa, Prefácio de Adolphe Ferrière, Posfácio e Notas de Carlos Meireles-Coelho]. Aveiro: Universidade de Aveiro.

IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO

Alberto Filipe Araújo¹
Lúcia Maria Vaz Peres²
Iduína Mont'Alverne Chaves³

To be able to imagine is to be able to be free of conventional appearances.

Brian Sutton-SMITH (1988, p. 10-11)

To teach in a way which emphasises at once the need to be careful, to be critical, and to exercise the imagination is extraordinarily difficult. [...] Imaginativeness, disciplined fancy, lies at the very centre of a free society.

John PASSMORE (1980, p. 163-164)

Imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional.

Kieran EGAN (2007, p. 15)

Introdução: notas fundamentais para pensar uma educação que cultive a imaginação

Iniciamos nosso texto evocando as palavras de Teixeira (2012: 10) quando alerta que “uma escola sem alma a criatividade só pode ser domada e enquadrada em projetos nos quais a sensibilidade e a imaginação são desprovidas de seu potencial criador, provocando sérias consequências pedagógicas”. Mesmo que nosso objetivo não seja propor uma pedagogia à educação, urge que deixemos claro a defesa de uma educação que reivindique a pedagogia da imaginação como uma cultura da alma e da interioridade (PERES, 1999) cultivando a sensibilidade e favorecendo um clima menos entorpecido às matérias míticas e arquetipais de nos unem.

O conceito de imaginação fortemente influenciados pela abordagem de tipo antropológico e hermenêutico da “Escola francesa”, particularmente da designada “Escola de Grenoble” fundada por Gilbert Durand, na companhia de Léon Ceiter e de Paul Deschamps, (1966), que privilegia os conteúdos de sentido e o seu impacto emotivo e intelectual (planos antropológico e hermenêutico) em detrimento da abordagem de tipo formalista e estruturalista que busca mais a forma e sistema de

1 Cf. Lista de Colaboradores.

2 Cf. Lista de Colaboradores.

3 Cf. Lista de Colaboradores.

imagens do que a sua significação existencial e semântica. Por outras palavras, o nosso propósito é assumidamente valorizador da importância da imaginação que esteja ao serviço da criatividade e da inovação, mas fundamentalmente que constitua a base de uma ciência do imaginário tal como o reclama Jean-Jacques Wunenburger (2011). Já naquilo que toca ao cultivo da imaginação no quadro da educação, além dela integrar esta atitude valorizante do papel da imaginação, procura também receber o contributo daqueles autores, tais como os de Mary Warnock (1993) de John Passmore (1980), entre outros, que escreveram diretamente sobre o tema e que valorizam igualmente o cultivo da imaginação como essencial para os sistemas educacionais atuais não falharem na formação dos alunos. Quanto ao contributo da escola francesa de antropologia e hermenêutica da imaginação simbólica tem sua gênese essencialmente em Gaston Bachelard e Gilbert Durand e, na sequência em Jean-Jacques Wunenburger, não excluindo naturalmente também a contribuição de Mircea Eliade e de Paul Ricoeur, entre outros.

Gaston Bachelard incita-nos a que não se ceda à tentação de limitar, ou mesmo de restringir, a liberdade poética, ou artística em geral. É desta liberdade que muitas vezes pode brotar uma espécie de sortilégio inverosímil de imagens, ou nascer uma imagem que dá que ver, que dá que imaginar e, por que não, que dá mesmo que pensar! Por outras palavras, pode surgir uma imagem prometedora, audaciosa, identificada por Gaston Bachelard com a “metáfora de metáfora” (1981, p.181), que nos permita ausentar e não é toda a ausência já uma forma de imaginação?: “Imaginar é ausentar-se, é lançar-se numa nova vida” (id., 2004, p.10) e “Tal é portanto a ação decisiva da imaginação. De um monstro, ela faz um recém-nascido!” (id., 1981, 180). E é aqui que nós nos cruzamos com uma das principais funções da imaginação segundo Gilbert Durand (1979, 1984) – a função de eufemização com o seu poder de transformação:

[...] a imaginação simbólica tem por escandalosa função geral *negar eticamente o negativo* [...] a imaginação simbólica é dinamicamente negação vital negação do nada da morte e do tempo. [...] a função da 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. [...] O facto de desejar e de imaginar a morte como um repouso, um sono, esse mesmo facto a eufemiza e a destrói (1979, p.117, 119, 121-122);

Também o imaginário, bem longe de ser uma paixão vã, é ação eufemizante e transforma o mundo segundo o Homem do Desejo (1984, p. 501).

Esta função, como nos recorda Gilbert Durand, não só se submete ao antagonismo dos regimes do imaginário (o diurno e o noturno), como não pode deixar de usar as figuras semânticas da retórica, tais como a antítese para o regime diurno

e a antífrase para o regime noturno, para melhor se exprimir. Ao uso destas figuras semânticas, que são já uma via privilegiada de trazer as imagens oníricas, cósmicas e poéticas à linguagem, nós sublinhamos o papel privilegiado da metáfora “viva” (Paul Ricoeur) ou “axiomática” (Gaston Bachelard) para ajudar-nos a entrar no reino da imaginação e aqui só se entra psicanalisando, interpretando as imagens que nos são familiares, ou não: só pelo esforço interpretativo acederemos às “metáforas e sobretudo às metáforas de metáforas” (BACHELARD, 1981, p. 181) que, como diremos mais adiante, é outra maneira de falar de imaginação. Esta é uma faculdade, se é que podemos falar de modo espacial, que não se encontra nos confins do nosso espírito, ela é como o vento e a água que o está sempre percorrendo ora mais suavemente, ora mais intensamente não importa qual é a direção escolhida: “a imaginação simbólica constitui a própria actividade dialéctica do espírito” (DURAND, 1979, p.117). As imagens em devaneio criam o nosso ser espiritual, sacodem-no, ou seja, mais do que a vontade ou qualquer élan vital, qualquer que seja ele, é a imaginação que representa a “própria força da produção psíquica” (BACHELARD, 1981, p. 181), e Gilbert Durand questiona-se mesmo: “E se tantos símbolos, tantas metáforas poéticas animam o espírito dos homens, não será, em última análise, porque são as ‘hormonas’ da energia espiritual?” (DURAND, 1979, p.117).

E a ser assim, o segredo das “energias mutantes”, as mesmas que alimentam a imaginação, que a fazem viver e mover quer ascensionalmente (o sento anafórico), quer descensionalmente (o sentido catafórico), deve ser procurado na “região da metáfora de metáfora” (BACHELARD, 1981, p.181) que é uma região onde o “devaneio transforma as formas previamente transformadas” (ibid., p.181)⁴. Da nossa parte, nós identificamos esta região com a própria imaginação, enquanto reino endógeno e autóctone (ibid., p.181), porque ela, como nos ensinou Bachelard (2004, p.5 apud WUNENBURGER, 2012, p.30-33), é a “faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, ela é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens”⁵, e não como sempre se pretende que ela seja a faculdade de formar imagens. É esta faculdade assim definida que permitirá ao sujeito na sua atividade imaginante explorar os vetores simbólicos e as valências afetivas da imagem. Neste contexto, pergunta-se se as novas imagens surgidas da deformação provocada pela própria imaginação não obedecerão elas a uma lógica, não terão elas uma organização específica, não obedecerão elas a estruturas figurativas próprias e ativas?

A resposta a estas questões surge-nos do lado de Gilbert Durand que propôs nas suas *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire* uma espécie de gramática iconológica que obedece a uma lógica de imagens e esta, por sua vez, conjuga uma “semântica arquetipal” (e não existencial) com uma sintaxe simbólica (não formalista), a qual recebeu o nome de “Classificação Isotópica das Imagens” (DURAND, 1984,

4 A este respeito, Gaston Bachelard (1981, p.182) escreve: “Or, si l'image ne devient psychiquement active que par les métaphores qui la décomposent, si elle ne crée du psychisme vraiment nouveau que dans les transformations les plus poussées, dans la région de la métaphore de la métaphore, on comprendra l'énorme production poétique des images du feu”.

5 Mary Warnock (1993) escreve algo que nos pode ajudar a compreender o sentido desta citação de Gaston Bachelard: “Desde há muito tempo eu acreditei, e continuo acreditando, que se pudéssemos entender a imaginação, compreenderíamos muito acerca da percepção e acerca do prazer e outros valores” (ibid., p.8).

p.506-507): é constituída por dois regimes de imagem (diurno e noturno) e por três estruturas antropológicas que configuram o imaginário (estruturas esquizomofas ou heróicas, estruturas sintéticas ou dramáticas e as estruturas místicas ou antifráscas (DURAND, 1984). Estas orientações conduzem a que a imaginação não imagine qualquer coisa, ela não é a *foile du logis* (Malebranche), nem, como o pretendia Pascal, a *maîtresse d'erreur et de fausseté*, a imaginação (que não deve ser confundida com a fantasia (*fancy*)) produz as suas obras de acordo com a gramática iconológica tal como a elaborou o próprio Gilbert Durand e já atrás referida:

O imaginário humano não imagina qualquer coisa, ele não é de forma nenhuma uma 'imaginação' inesgotável, senão uma 'obra de imaginação' – e elas são-no todas! – não poderia jamais transmitir-se, comunicar-se e, finalmente, 'traduzir-se'. O preço da universalidade do imaginário é a sua limitação (DURAND, 1998, p.255).

Compreende-se, assim, que a imaginação não seja uma faculdade caótica, arbitrária, contingente e que o imaginário por si destilado possa ser mesmo universalizado:

O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é *imagem*, mas *imaginário*. O valor de uma imagem mede-se pela extensão da sua auréola *imaginária*. Graças ao *imaginário*, a imaginação é essencialmente *aberta, evasiva*. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência de *abertura*, a própria experiência da *novidade* (WUNENBURGER, 2004, p.5-6).

As imagens produzidas pelo psiquismo imaginante ora pertencem à imaginação reprodutora (o domínio da imagem percecionada, da percepção e da memória), ora pertencem à imaginação criadora (domínio da imagem criada-*imagem imaginada* - BACHELARD, 1976, p.3). Mas que tipo de imagens e de imaginações estamos nós a falar? No que respeita ao tema das imagens, Jean-Jacques Wunenburger (2011, p.15-17), usando a metáfora da "árvore das imagens", salienta que essa árvore é constituída por quatro tipos de imagens: os dois primeiros referem-se aos níveis ainda pré-simbólicos (o ícone e o fantasma ou simulacro: arborescência da árvore), enquanto os dois últimos referem-se já aos níveis considerados simbólicos (o símbolo-imagem simbólica: tronco da árvore, e a imagem simbólica - imagem arquetípica: raízes da árvore). Quanto às várias modalidades de imaginação, que o autor refere, elas são em número de quatro:

- a linguística, poética e narrativa: diz respeito às "regras linguísticas para criar imaginários, sob a forma de mito, de teatro ou de romances" (ibid., p.24). Este tipo de imaginação exprime-se por intermédio de tropos, metáforas, símbolos, mitos e narrativas ficcionais;

- a visual: diz respeito às artes do desenho, da pintura e da escultura quer ao nível de uma gramática ou de uma lógica de formas visuais que implicam de uma forma ou de outra, a percepção e a imaginação (ibid., p.24-25). Este tipo de imaginação

produz imagens visuais, miméticas que podem, por sua vez, ser gráficas, plásticas e numéricas⁶;

- a individual: destaque particular para o papel da psicologia/psicanálise que se se debruça sobre o estudo dos sonhos, a imaginação e o inconsciente do sujeito enquanto indivíduo (ibid., p.26-27);

- a coletiva: trata-se aqui muito especialmente de estudar e compreender as mitologias, bem como de entender a "expressão de sensibilidades e crenças de uma população" (ibid., p.26).

Voltando aos níveis de imagens considerados os mais estimulantes e desafiantes para o sujeito imaginante e que, por sua vez, alimentam a imaginação produtora ou criadora eles são os seguintes: o símbolo-imagem simbólica e a imagem simbólica-imagem arquetípica. Este tipo de imaginação dispõe da função do "irreal" (BACHELARD, 1976, p.3-4) que lhe assegura precisamente o poder que o sujeito imaginante dispõe de "deformar as imagens fornecidas pela percepção" como o pretendia, aliás, Bachelard: "As imagens imaginadas são sublimações dos arquétipos em vez de reproduções da realidade" (ibid., p.4). E são precisamente estas imagens primigénias, arquetípicas produzidas pela imaginação criadora que fornecem todo um material onírico e simbólico (Durand falaria de uma arquetipologia geral) que justamente servirá de base para que Gilbert Durand possa ter forjado o "quadro da classificação isotópica das imagens" (1984, p.506-507), onde as imagens são tipificadas de acordo com os conteúdos semânticos, com as estruturas sintáticas e com os seus valores afetivos e aquilo que ele denominou, inspirando-se em Novalis, de "fantástica transcendental" (ibid., p.438, 435-491) que faz do semantismo das imagens a sua pedra angular e que permitirá ao autor estudar o sentido do semantismo imaginário em geral.

No entanto, mesmo que o quadro atrás referido nos permita melhor compreender como as imagens se organizam e se classificam de modo a que a imaginação simbólica não se converta numa *folle du logis* (Malebranche) seja por defeito de imagens (hipotrofia), isto é, aquele sujeito privado de simbolizar dominado pelo poder do signo, seja por excesso (hipertrofia), isto é, refere-se àquele indivíduo que tem uma imaginação de tipo delirante e cacofónico. Como se entende, não é pela simples existência do quadro mencionado que o sujeito imaginante de per se escape às formas patológicas da imaginação atrás referidas e que delas escape ainda que estudando-o com afincamento, pois a monopolização e a despolarização mental são sempre passíveis de infetar o sujeito imaginante (WUNENBURGER, 1991, p.81-86; DURAND, 1981, p.62-65). Seria, aliás, muito ingénuo pensar que pela simples idealização e existência do "quadro isotópico das imagens" a imaginação pudesse, por um lado, apresentar-se como uma combinatória de imagens bem organizadas e previsível na sua organização sintática e semântica, e que, por outro lado, o perigo de deriva, atrás referido, aos quais a imaginação está exposta, e pela sua própria natureza equívoca

6 A imaginação engloba dois tipos de imagens: as visuais e as linguísticas, não esquecendo as imagens acústicas e musicais, olfativas, entre outras. A este respeito, Jean-Jacques Wunenburger salienta o seguinte: "Il semble bien qu'il y ait des intersections des deux registres dominants dans les conduites imaginatives (toute image verbale s'accompagne d'un noyau visuel et toute image visuelle est potentiellement verbalisée - même silencieusement - et verbalisable" (WUNENBURGER, 2011a, p.28).

e ilusória, a imaginação pudesse ficar livre de toda a suspeita e desconfiança que ela inspira junto das correntes racionalistas, positivistas de tipo iconoclasta. Isso seria esquecer que a imaginação é uma:

[...] faculdade complexa, ambivalente, mesmo contraditória nos seus efeitos como nos seus modos de funcionamento. Por um lado, ela é capaz de elaborar as redes simbólicas autónomas e coerentes, formando verdadeiramente 'um mundo', mas de outro, pela sua forte potência de impressão e de expansão, ela submete o sujeito a uma sucessão desconfortável de reações, de adesão e de recusa. Além disso, a imaginação aparece simultaneamente como *ligada*, coagida pelos núcleos simbólicos das estruturas formais, dos tropismos afetivos, e como *livre*, sendo arrastada e guiada por um Eu voluntário, um Cogito de onirismo (WUNENBURGER, 1991, p.85-86).

Sendo então a imaginação uma faculdade tão complexa, ela tende naturalmente a escapar pela sua própria natureza multívoca, fugidia (porque contém em si o dom da metamorfose) e plástica (uma das suas funções é a da eufemização) a uma gramática por mais que ela se revele pertinente e prestante simbolicamente, como é o caso da "classificação isotópica das imagens" estabelecida por Gilbert Durand que nos permite compreender de modo aprofundado a "lógica das imagens" (WUNENBURGER, 1991, p.42-86). Por isso mesmo, é da natureza íntima, congénita da imaginação ser sempre imprevisível, desafiadora, assustadora, apaziguadora, eufemizadora, etc., por que se assim não fosse a imaginação não seria mais do que um estado petrificado de imagens agrilhoadas a uma percepção rotineira, senão mesmo a uma forma de imaginário hipotrofiado, mecânico, estereotipado e mórbido ("imaginário atrofiado, anémico, empobrecido, estereotipado, traumático, obsessivo...", WUNENBURGER, 2011, p.41-42), o que não corresponde de todo àquilo que dela se espera enquanto "rainha das faculdades" (Baudelaire), ou como, lembrando William Blake, encarando a própria existência humana. A este respeito, nunca é demais sublinhar que aquilo que da imaginação se espera é que ela seja capaz de transformar as imagens fornecidas pela percepção porque:

Se não há mudança de imagens, união inesperada de imagens, não há imaginação, não há de *ação imaginante*. Se uma imagem *presente* não leva a pensar numa imagem *ausente*, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. Há percepção, recordação de uma percepção, uma memória familiar, hábito de cores e de formas (BACHELARD, 2004, p.5).

No entanto, a imaginação pode sempre sofrer o perigo de sinal contrário, é de ela, precisamente pela sua própria natureza, deixar-se embalar pelas suas qualidades de evasão, de audácia, enfim de ausência até a uma "hipertrofia das imagens" (WUNENBURGER, 2011, p.41) cuja principal consequência é de a imaginação produzir

um tipo de imaginário exuberante, excessivo, frenético, delirante. A imaginação num estado de excitação permanente acaba por produzir um certo tipo de produções exuberante, excêntrico que a condena a uma deriva autossuficiente ilusoriamente perigosa (conduzindo a um estado de loucura e de demência, senão mesmo a uma paixão descontrolada). Face a estes dois perigos de sinal contrário importa não esquecer que se os caminhos da imaginação podem conduzir alguns ao reino da loucura e da demência, outros poderão por ela e com ela seguirem a via da sua autorrealização, quer dizer, de com a imaginação poderem cumprir plenamente a sua vocação e o seu destino que é o caso das almas artísticas que alimentam a sua atividade criativa de um magma de visões instauradoras de sobrerrealidades no sentido bachelardiano, assim como estas mesmas visões poderão provir tanto do imaginário (Gilbert Durand), como do *imaginal* (Henry Corbin) (WUNENBURGER, 2002, p.15-25; 2006, p.153-182; 2011a, p.19-20). A capacidade imaginativa, embora regida tanto por uma gramática como por uma lógica bem determinada de imagens, tem que delas se servir, num primeiro momento, para evitar a "hipotrofia e hipertrofia" das imagens, para num segundo momento deixar-se seduzir pela regra do "como se" a fim de escapar, por intermédio da atividade lúdica, à ordem das coisas, do factual e lançar-se na via da diferença e da alteridade que o próprio jogo permite no sentido mais lato e que se traduz nos ritos, nas dramatizações, nas festas, teatralizações e demais práticas artísticas. Por outras palavras, o sujeito, na sua qualidade de *homo ludens* (HUIZINGA, 2012) não pode deixar de manter uma relação lúdica consigo, com o mundo, com o outro e com o próprio cosmos e é, portanto, esta relação que o incita a sair do real conhecido para um mundo outro: o mundo do faz de conta, do "como se": "A imaginação é regida pela regra do 'como se' que permite desprender-se da ordem das coisas e na sua ausência de prestar-se a uma imitação de uma outra realidade" (WUNENBURGER, 2011, p.42-43).

É a entrada do sujeito neste mundo, com o jogo de imagens que ela despoleta e que lhe está associada, que pode permitir-lhe soltar-se das amarras do cais do real quotidiano e pesado (Mircea Eliade falará do espaço e do tempo profanos) para, e já de forma iniciática, penetrar no reino da criatividade, das formas inesperadas e inspiradoras onde uma obra de imaginação possa surgir (o domínio do espaço e do tempo sagrados para Eliade).

1. O cultivo na imaginação na perspetiva da educação

O nosso ponto de partida são as palavras que Mary Warnock escreve na sua obra dedicada à Imaginação:

[...] o cultivo da imaginação é aquilo que deveria ser o objetivo básico da educação, e é nesse cultivo onde mais falham os nossos sistemas atuais de educação, quando realmente falham. [...] temos na educação o dever de educar, antes de mais, a imaginação; pois empregamos a imaginação na nossa perceção ordinária do mundo. [...] O fio que tratei de seguir conduz-nos assim, desde a nossa experiência comum percetual até às nossas interpretações mais estranhas. E tratei de mostrar que a conexão entre estes dois extremos só pode estabelecer-se por intermédio do conceito da imaginação como aquilo *que cria imagens mentais*, quiçá o sentido mais comum que exista da palavra 'imaginação' (WARNOCK, 1993, p.8-9).

Lendo as palavras da autora, pensamos ser pertinente diferenciar, na companhia de John Passmore, o ato imagear ou de formar imagens (*imaging* [no original]) do ato de imaginar (*imagining* [no original])⁷. Assim, este autor salienta que:

Por formar-se imagens quero dizer tão-somente, a capacidade de visualizar, ou de fazer o que corresponde à visualização no caso de outras modalidades do sentir [...]. Frequentemente identifica-se formar-se imagens com imaginar. Diz-se que este último não é senão a capacidade de formar imagens. Mas isso não é suficiente. Quando visualizamos, igualmente recordamos tanto como imaginamos, ou nos dedicamos a essa classe de expectativa em que, simplesmente, transferimos o passado para o futuro. É um requisito mínimo pelo facto de imaginar que devamos ir mais além de qualquer coisa que tenhamos observado ou experimentado, ainda que nem toda a forma de 'ir mais além' conte como imaginar, sendo exemplo disto a dedução. [...] Imaginar, seja ou não de um modo imaginativo, é permitir-nos, de acordo com a linguagem da fenomenologia, colocar entre 'parêntesis' o modo em que as coisas são ou, pelo menos, o modo em que tendemos a assumir que são. (Ao exercer a nossa imaginação, tal vez descobramos que as coisas não são na verdade como vulgarmente as supomos) (PASSMORE, 1983, p.176-177, 185).

⁷ Muito próxima desta tipologia de John Passmore encontra-se a de Jean-Jacques Wunenburger que classifica as imagens conforme o seu tipo e categoria. Assim, fala de "imagear" (*imagerie* no original) para designar aquele género de imagens mentais e materiais que são reproduções do real e do ideal, de imaginário que engloba imagens que substituem um real ausente, desaparecido ou inexistente (o campo do irreal), e finalmente de imaginal para designar um tipo de imagens altamente complexo – as imagens epifánicas sobrerreais e que não têm equivalentes ou modelos na experiência.

Se num primeiro momento a imaginação pode ser concebida como a capacidade de "visualizar imagens", num segundo momento ela já tem a ver com o verbo imaginar como aquele verbo gerador de imagens, como se o imaginar não fosse mais do que aquele verbo somente vocacionado a "formar imagens". Como atrás se leu na citação de Passmore, o verbo imaginar não se limita meramente a "formar imagens", mas vai mais além daquilo que é pelo sujeito visualizado ou pelo sujeito experienciado. Neste contexto, e a propósito do verbo imaginar, John Passmore coloca a seguinte questão: "É possível imaginar *efetivamente* sem visualizar *vividamente*?" (ibid., p.177), ou seja, se é possível imaginar sem formar-se imagens (lembrando-nos a noção célebre de Henry Corbin de "Imaginal" com tudo aquilo que ela implica)⁸. A posição do autor é que tanto é possível imaginar visualizando imagens como não.

No primeiro caso defende a ideia que o professor possa desenvolver nos seus alunos, com maior ou menor sucesso, a capacidade de visualizar, estimular-lhes a imaginação de modo a que os seus alunos "tenham um bom número de imagens vividas, que podem descartar ou recombinar" (ibid., 177), assim como defende que haja artistas e cientistas que visualizam com tanto pormenor que essa facilidade em muito contribui para aumentar a sua capacidade de imaginar: "Além disso, aqueles que não sabem visualizar podem achar muito difícil mostrarem-se imaginativos em alguns temas – digamos, lidarem com problemas de geometria – e seja fácil serem imaginativos noutros" (ibid., p.179). No tocante ao segundo caso, o autor defende que é possível imaginar sem formar-se imagens ou sem as visualizar vividamente: "Assim, podemos supor que, pelo menos, um pensador de muita imaginação, entre aqueles que existiram, não visualizava de uma maneira vivida" (ibid., p.178). Esta noção de "ser imaginativo" introduz a discussão de imaginar-se "alternativas verdadeiras" daquelas que o não o são. Admitindo o autor que "não há definição clara dos limites das "alternativas verdadeiras" diz o seguinte:

A forma de fantasia mais pura consiste em sonhar desperto. Quando se sonha desperto joga-se com possibilidades que não 'alternativas verdadeiras'; a sua única função está em livrar-nos da realidade; não é um caminho para a solução dos problemas, para a compreensão ou para a criação (ibid., p.183).

Neste sentido, cultivar a imaginação equivale a cultivar o fingimento e este cultivo "não significa fomentar a mentira ou as meras fantasias" (ibid., 188). Embora o autor admita que se coloquem reservas que se considere a capacidade de imaginação como uma forma de fingimento. Tudo depende, claro, como se encara ou concebe o "fingimento" que não é a mesma coisa que a mera fantasia porque esta não é possível sujeitá-la a uma prova, enquanto o fingimento imaginativo (próximo dos conceitos de simulação, de idealização, de possibilidade diferente, de alternativa outra, enfim

⁸ Sobre esta importante questão, veja-se os seguintes estudos de Henry Corbin: *L'Imagination Créatrice dans le Soufisme d'Ibn'Arabi*, 1976; *Corps Spirituel et Terre Céleste. De L'Iran Mazdéen à L'Iran Shi'ite*, 1979; particularmente o "Prélude à la deuxième édition. Pour une charte de l'Imaginal", p.7-19; e, "Mundus imaginalis ou l'imaginaire et l'imaginal", 1964, p.3-26.

idear modos de fingimento frutíferos) aceita comprovação, dando aqui o exemplo das hipóteses científica, matemática ou filosófica que implicam ou pressupõem, em maior ou menor grau, uma forma de fingimento.

Chegados a este ponto, impõe-se, na linha do próprio John Passmore, que a questão da capacidade imaginativa seja abordada diferentemente. O autor propõe que a obra imaginativa seja descrita “como aquela que se afaste da rotina das maneiras especiais, das quais o fingimento é uma e tão só uma” (ibid., 189). E surge aqui a diferença entre aquele sujeito que “possui imaginação” ou é um “ser imaginativo” e aquele sujeito que se “comporta de um modo rotineiro”: “Desde logo, não devemos definir ‘ter imaginação’ como ‘atuar de uma maneira que não é rotineira’” (ibid., p.190). Porém, uma coisa parece ser aceite é que a capacidade de imaginação não é compaginável com o convencional porque ela significa também arte de saber “utilizar de modo novo as coisas velhas” (EGAN, 2007, p.14-16). Em outras palavras, aquele sujeito que possui capacidade de imaginação rompe, em maior ou menor grau, com aquilo que é considerado convencional. Mas o que significa romper com o “convencional”? Pode realmente significar a realização de uma ruptura radical com a tradição. Por isso mesmo, é que a educação deve contribuir para despertar os indivíduos “para um tipo de pensamento que os capacita a imaginar condições diferentes daquelas que existem ou que já tenham existido” (ibid., p.14). O que isto significa é que se a educação deve fomentar e formar mentes imaginativas, senão mesmo narrativas⁹, que sejam capazes de libertarem-se das aparências convencionais, sejam elas ideias, crenças ou práticas convencionais, também não é menos importante que a educação escolar socialize o sujeito com as ideias e crenças convencionais da sociedade. Por outras palavras, a capacidade da imaginação, para afirmar-se como produtiva, não pode deixar também de estar ligada à vida social com tudo aquilo que esta implica e exige¹⁰: só conhecendo a sociedade na qual nós nos integramos “podemos ver seus limites, suas arbitrariedades, e imaginar-nos mudando-as, se assim julgarmos melhor” (ibid., 2007, p.15). Esta passagem de Kieran Egan é outro modo de falarmos do tema da utopia¹¹, como um outro lugar e como um outro tempo (ucronia), como um exercício da imaginação para pensar um “modo diferente do social” (RICOEUR, s./d. [1986], p.381) que pode assumir formas variadas de contestação e de projeção num algures [que também é um nenhures] radical (ibid., p.385)¹².

Depreende-se, ou começa-se mesmo a desenhar, a importância educacional

9 Veja-se o contributo de Kieran Egan para este tema importante para o cultivo da imaginação.

10 Do exposto decorre que a imaginação não é o oposto do pensamento convencional, “mas ela fornece um certo contexto ou uma dimensão mais ampla dentro da qual o pensamento convencional é controlado, e de onde ele pode ser transcendido. Imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional” (EGAN, 2007, p.16).

11 Raymond Ruyer na sua análise do “género utópico” escreve: “uma utopia é a descrição de um mundo imaginário, fora do nosso espaço ou do nosso tempo, ou, em todo o caso, do espaço e do tempo históricos e geográficos. É a descrição de um mundo constituído por princípios diferentes daqueles que atuam no mundo real” (1988, p.3).

12 Diz-nos Paul Ricoeur (s.d., p.381-382), que “A história das utopias mostra-nos que nenhum domínio da vida em sociedade é poupado pela utopia: ela é o sonho de um outro modo de existência familiar, de uma outra forma de se apropriar das coisas e de consumir os bens, de uma outra forma de organizar a vida política, de uma outra forma de viver a vida religiosa”.

e ética da escola desenvolver a capacidade de imaginação, que muitos identificam com a capacidade de invenção e mesmo com a fantasia, como uma das melhores formas de contribuir para a formação de pensamento imaginativo. Se a capacidade de invenção que a escola deve desenvolver, em nome de uma ciência imaginativa, parece ser consensual, já o seu empenho em fomentar ou cultivar a fantasia já parece colocar várias dificuldades, ou seja, qual o lugar que a fantasia, como género de ficção, deverá ocupar na formação imaginante do sujeito (BRANN, 1991, p.559-573). Embora já antes tenhamos afirmado que, ao contrário de Coleridge, não parece ser nada evidente distinguir radicalmente a imaginação da fantasia, importa agora enfatizarmos mais a questão. Assim, salientamos que a fantasia pode não ser condição suficiente para o sujeito “ser imaginativo”, mas certamente que é condição necessária, ou seja, trata-se de uma etapa ou de um momento constitutivo da imaginação que não deve ser descartado ou desvalorizado sob pena da imaginação como “faculdade do possível” e como “potência da contingência do futuro” (DURAND, 1984, p.500-501) ficar inibida no seu poder imaginante.

Admite-se a necessidade da imaginação ser educada (WARNOCK, 1993; FRYE, 1969; WUNENBURGER, 1991; TEIXEIRA, 2013), no entanto não devemos saltar etapas, o que nos obriga a considerar o papel da pedagogia da imaginação na formação imaginante do sujeito. É portanto esta questão que de seguida nos ocupará.

2. A importância da pedagogia da imaginação para formar um sujeito imaginante

É neste contexto que toda uma pedagogia da imaginação faz a sua aparição e faz sentido porque ela é o melhor garante do sujeito imaginante precaver-se da armadilha “hipo” (trofia) e “hiper” (trofia) das imagens e seguir, ao contrário, a via da imaginação como esta sendo portadora de conteúdos de pensamento os quais, mediante imagens simbólicas, se possam exprimir de um modo original (o domínio da “alteridade”), escapando desta forma ao jogo mimético que insiste na “mesmidade” e no “idêntico”. Espera-se que uma pedagogia da imaginação trabalhe a “intenção simbolizante” (WUNENBURGER, 1991, p.65-72) do sujeito imaginante de modo que ela não seja vítima quer da atitude iconoclasta das imagens (sua hipotrofia), quer da atitude idólatra (sua hipertrofia) (DURAND, 1980, p.41-74). O que se pretende da pedagogia da imaginação é que ela ensine e oriente o sujeito imaginante a realizar uma síntese entre essas duas disposições, que são dois extremos patológicos da própria “intenção simbolizante”. Há que ensinar seu uso, embora reconheçamos que a sua tarefa não seja fácil devido à educação nos moldes da tradição da lógica aristotélica, um tipo de lógica diferente da lógica clássica do “terceiro excluído” ou simplesmente “bivalente” aristotélica, para de modo não aristotélico, não cartesiano e não newtoniano mostrar que a via da lógica dos antagonistas (aquilo que Stéphane Lupasco designou por “lógica da heterogeneidade” ou do “contraditório”) é aquela que pode superar o nosso problema:

Em resumo, nós podemos dizer que no domínio 'mental', tanto individual como coletivo, psicológico como sociológico, só há polaridade verdadeira quando há tensão heterogênea entre os sistemas de representação separadamente homogêneos. Tal parece ser, entre outros, a lei do espírito humano (DURAND, 1980, p.66).

A imaginação necessita de uma pedagogia que lhe diga qual a melhor maneira dela contribuir à "formação" (*Bildung*) de um eu pedagogicamente lúcido que tanto seja capaz de virar as costas a um racionalismo dogmático e integrista como de virar as costas a uma ideologia espontaneísta e naturista (WUNENBURGER, 1991; DUBORGEL, 1992): ambas as atitudes riscam de formar um "cogito" de um sonhador de pesadelos, alguém perdido no seu sono letárgico. Daí que, por um lado, Bruno Duborgel, na linha de Gaston Bachelard, tenha instaurado uma pedagogia própria à imaginação e ao imaginário apta a ensinar o sujeito imaginante a interpretar o sentido das imagens que ele próprio cria, bem como outras que ele também vai descobrindo nas suas atividades criativas e sociais. Daí que o autor afirme que a *pedagogia do imaginário* (nós diríamos da imaginação) é uma pedagogia do "pleno" (nós diríamos antes da plenitude) que ensina o sujeito imaginante, ao longo da sua vida escolar e acadêmica, a usufruir, a meditar sobre o recheio imenso existente no "museu imaginário" (André Malraux) do *homo symbolicus* (Ernst Cassirer) no seu sentido mais amplo que lhe confere Gilbert Durand quando o autor o concebe como "um inventário geral dos recursos imaginários, uma *arquetipologia geral*" (DURAND, 1984, p.497).

Também, para que o "museu imaginário" seja sempre visitado e as suas obras absorvidas e fonte de inspiração importa, ainda nas palavras de Bruno Duborgel (1992), cuja finalidade da imaginação vise, antes de tudo, "todo o ato de uma leitura dinâmica, encantada e criadora" (ibid., p.251). Aquilo que se espera desta leitura encantada é que ela seja perturbadora e possa ressoar no transfundo arquetipal do sujeito imaginante de tal modo que este faça da "poética do devaneio" (Gaston Bachelard) o seu programa não só de reflexão e de ação, mas como um programa existencialmente poético e onírico (BACHELARD, 1984; DUBORGEL, 1992). É neste contexto que Georges Jean escreve a sua *Pedagogia do Imaginário* (1991) que, aliás, a define como oposição ao "irreal" visto que a sua conceção de imaginário vai de encontro àquilo que Jean-Paul Sartre (2013, p.360) escreveu: "Assim, o imaginário representa a cada instante o sentido implícito do real". Nesta base, Georges Jean define a *pedagogia do imaginário* como

[...] 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, nem com a percepção imediata que ele tem dele. E esta pedagogia não existe em si. Ela só tem sentido na medida em que ela convida o indivíduo para todas as explorações práticas e novas do mundo exterior e interior à consciência (1991, p.24)¹³.

13 Em resumo, trata-se de uma pedagogia particular porque ela, no fundo, é mais um apelo a que o indivíduo

Uma *pedagogia do imaginário*, convidativa da criação e da exploração, parece adequar-se ao propósito pedagógico pretendido pelo "museu imaginário", pois ele não só espera ser visitado e "olhado" reflexivamente, mas muito particularmente "ilhado" imaginativamente. Nele se esconde o nosso dever imperativo, daí que Gilbert Durand tenha dito:

Ao lado da cultura física e da do raciocínio, parece-nos que uma pedagogia da imaginação se impõe. [...] Então, impõe-se uma educação estética, totalmente humana, como uma educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade. [...] Também é necessário desejar que uma pedagogia venha iluminar, senão satisfazer esta sede irreprímível de imagens e de sonhos. O nosso dever mais imperativo é de trabalhar para uma pedagogia da preguiça, do relaxamento e dos lazeres (DURAND, 1984, p.497-498).

No interior da psique, encontra-se o "museu imaginário" hormônio da pedagoga do imaginário. Para isso, nunca é demais dizer que a "bíblia" dessa mesma pedagogia dá por nome de "estruturas antropológicas do imaginário", pois são elas, enquanto "arquetipologia geral" o melhor garante de o sujeito imaginante não se perder no labirinto iconográfico desse mesmo museu. Pela imaginação, e pelo seu poder eufemizador, o ser imaginante pode sempre ser outra coisa melhor, ver sempre outros mundos melhores, ou seja, com ela o sujeito imaginante pode procurar sempre buscar a sua liberdade de existir e de devanear na sua própria finitude.

3. Formar o homem para a imaginação

A vocação originária da imaginação que conforma o imaginário educacional é-nos dada pela noção de *Bildung* que significa simultaneamente educação e figuração. Tal figuração prende-se à ideia de que a educação confere sentido, através das metáforas (de 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, e não nos podemos educar descurando 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 à amar tanto o poder dos conceitos (racionalidade científica - *animus*) como o poder das imagens (imaginário do devaneio - poética -

se cumpra e desafie a sua capacidade criadora, e neste sentido a *pedagogia do imaginário* proposta pelo autor também é uma pedagogia da criatividade.

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). Nas ciências da educação onde se trabalha com uma rede conceitual significativa nas suas relações racionais é fundamental postular uma cooperação ativa e dinâmica entre conceitos e imagens.

Deste modo, para excitar e desenvolver esse conjunto de intencionalidades 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”, tanto o conhecimento das disciplinas agora referidas muito contribuiria para reequilibrar “sinteticamente” a consciência do sujeito e torná-la naturalmente 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” (ibid., 129).

A imaginação como faculdade do sobrenatural não é, como aparentemente se pode entender uma valorização santificada do real, uma construção ou formação das imagens da própria realidade, mas antes uma 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)¹⁴. E cantar a realidade significa então a possibilidade de engendrar novas imagens instauradoras quer 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” (ibid., p.68) e mesmo do ilimitado, mas mais protege-nos, pela sua função de eufemização, da foice da morte e da própria roda dentada do tempo¹⁵. Não é portanto impertinente admitir aqui o papel terapêutico e catártico da imaginação, para além das suas funções ética, estética e especulativa, porque nunca é demais sublinhar que “A psicologia do imaginário torna-se, deste modo, inseparável de uma ontologia e mesmo de uma metafísica, que têm como fim uma arte de viver” (WUNENBURGER, 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

14 Refira-se que neste sentido sonhar significa estar presente no mundo, aquele que sonha está bem ligado ao real para melhor ultrapassá-lo.

15 Sendo a eufemização, para Gilbert Durand, uma das características marcantes da imaginação, afirmando mesmo: a função de imaginação é antes de mais uma função de eufemização.

dispõem assim de um coeficiente de equilíbrio, de libertação e de felicidade” (WUNENBURGER, 2012, p.212) que o estudo do dinamismo das imagens da queda, da verticalidade, etc. em si veicula. Neste contexto, nunca é de mais lembrar os estudos que Bachelard dedicou à poética dos elementos configuradora de um imaginário cosmológico que tem profundas repercussões no psiquismo daquele que experimenta e vive com os elementos cosmológicos (terra, água, fogo e ar). Todo 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 contacto 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).

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 experimenta 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” (ibid., 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 (DURAND, 1984, p.498) cuja vocação ontológica é “o consentimento e a comunhão arquetipal das almas” (ibid., p.498).

4. Imaginação, Escola, Educação: para uma conclusão inacabada

Do exposto anteriormente, depreende-se que a imaginação, como faculdade, é por nós colocada ao mesmo nível da inteligência. Se nos preocupamos que a Escola, e a educação em geral, trabalhe e eduque a inteligência também reconhecemos a o dever de a Escola cultivar a imaginação bem como educá-la. Admitindo que a imaginação, à semelhança da inteligência e da razão, carece de educação estamos implicitamente a admitir o lugar que as emoções (incluindo aqui o gosto e a sensibilidade) têm na aprendizagem. Visto que não pensamos que alguém aprenda se estiver em estado de sofrimento e de infelicidade, ou seja, emocionalmente ferido ou perturbado. Este impulso de transcender as coisas e o real movido pela imaginação ocasiona no sujeito como um mais sentido da sua existência e do mundo, como também um sentimento de infinitude que torna a vida e o seu sofrimento mais suportável, menos aborrecido, enfim mais esperançoso em dias melhores. Este poder da imaginação de produzir um sentimento de infinitude¹⁶ e destilar esperança no coração da humanidade corresponde, como também já o dissemos

16 Mary Warnock escreve sobre a importância da imaginação produzir sentimentos, tais como os do “amor

na segunda parte deste trabalho, àquilo que Gilbert Durand designou de função de eufemização da imaginação¹⁷.

Por isso, a Escola quando verdadeiramente se esforça, por que tal aconteça raramente atendendo ao figurino dos currícula, incentivar a capacidade de imaginar (*imaginativeness*) dos alunos, o professor pode e deve ser imaginativo na base de oferecer alternativas criativas dos alunos trabalharem os currícula (EGAN, 1988, p.91-127). Por outras palavras, a capacidade imaginativa corresponde à capacidade de afastar-nos dos nossos sistemas reais e considerar as situações que não são reais. O que pretendemos, aliás, dizer é que a capacidade imaginativa deverá ser estimulada pelos professores e respetivos currícula, com o intuito de criar imagens poderosas, para que os alunos melhor compreendam e re-criem não só os currícula, mas também a vida e o mundo que os envolve. Para que isso possa acontecer torna-se necessário que a Escola ultrapasse os preconceitos incrustados que tem contra o poder da imaginação, assim como tudo faça para ultrapassar a dualidade clássica *logos-mythos* e o conflito entre racionalidade-irracionalidade que muito atrapalha e prejudica o aprender e este aprender deveria começar primeiramente “desenvolver o poeta em cada criança” (EGAN, 1988, p.125). Assim, Kieran Egan considera que o debate entre imaginação e educação tem sido muito prejudicado pelo conflito entre racional/parte intelectual-cognitiva e irracional/parte emocional-afetiva, outro modo de dizer real-irreal. Um conflito em que ninguém fica a ganhar:

Porque nós herdamos uma poderosa tradição do pensamento educacional que encara a educação como um processo que visa inculcar racionalidade nas crianças e porque a imaginação tem sido catalogada de várias maneiras como formas de pensamento ‘irracional’, o lugar da imaginação no interior da tradicional conceção da educação tem sido bastante vago e um tópico de algum desconforto. Ele tem sido encarado como um pouco anómalo, e assim tem sido comumente ignorado (EGAN, 1988, p.91).

Pela imaginação os alunos apuram ou tendem a apurar o olhar da mente para melhor captarem as formas da vida e do mundo de tal modo que possam sempre visitá-las e revisitá-las. Numa palavra, a imaginação não só não nos coloca em contacto com o mundo, como igualmente contribui para que nele nos situemos. Diríamos con-viver também no mundo da vida e com a vida do mundo. Se a imaginação nos liga ao mundo é para irmos além daquilo que percebemos e daquilo que vemos. Por isso, é que a imaginação não é somente a faculdade de criar imagens mentais, ela vai mais além da criação das imagens, ela deforma-as, muda-as, como nos ensinou Gaston

e do temor” que falava Wordsworth na conclusão do seu *The Prelude*. Nesta linha, a autora afirma que é a imaginação “que dá valor ao nosso mundo” (1993, p.362).

17 Não deixa de ser significativo salientar que Mary Warnock atribuiu à educação o mesmo papel que a função de eufemização desempenha na imaginação: “Na minha opinião, o principal propósito da educação é dar à gente a oportunidade de não aborrecer-se [...] e de não sucumbir nunca a uma sensação de futilidade” (1993, p.350). A educação deve, sim, contribuir para nos oferecer algo que possa absorver profunda e intensamente o nosso interesse para não cairmos no desânimo, na apatia e no desinteresse de experimentar novos sentimentos e novos caminhos.

Bachelard (2004, p.5), porque, ao implicar os sentimentos e as emoções, as imagens deixam de ser meras representações fornecidas pela percepção para se situarem num nível mais criativo e plástico.

De acordo com John Passmore o professor deve ousar pensar e realizar *novas maneiras de ensinar* com o objetivo de modificar as rotinas dos alunos e de levarem estes a pensar divergentemente e em perspectiva. 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 conduzir o aluno a ‘mundos possíveis’, abrindo-lhe a mente a modos de sentir e de viver” (PASSMORE, 1980, p.197). 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 (*imaginativeness*) o que já é significativo e estimulante: a capacidade de imaginar como “fantasia disciplinada, é o centro de uma sociedade livre” (ibid., p.164). Deste modo, o aluno aprende a exercitar a sua capacidade de imaginar, assim como fazer algo imaginativamente, ligando intuitivamente ou estabelecendo relações entre hipóteses aparentemente distintas.

Por outras palavras, para o cientista da educação fazer um trabalho necessita de ler literatura adequada ao seu domínio científico, a fim de melhor estimular e desenvolver a sua imaginação. Se um professor possui um conhecimento aprofundado e qualitativo em dado domínio científico e o conhecimento da tradição isso aumenta a possibilidade do seu ensino se tornar mais imaginativo e de, conseqüentemente, ajudar os seus alunos a tornarem-se também mais imaginativos. Daqui decorrem duas questões estudadas por John Passmore e Kieran Egan (1988, p.91-127) que ficarão neste estudo necessariamente em aberto, ainda que ambas constituam um desafio que dá naturalmente que pensar: a primeira, como é que se forma um professor imaginativo, isto é, um professor que tem como tarefa estimular, mediante as capacidades narrativas da mente, a “capacidade de imaginar”, e a segunda, como se formam alunos imaginativos, ou seja, “como fomentar a imaginação, seja na ciência ou noutros campos?” (PASSMORE, 1983, p.196). No entanto, vamos tentar, responder, mesmo que resumidamente, ao desafio que as questões enunciadas colocam, aceitando já como produtiva a resposta de John Passmore: a imaginação se fomenta em certa medida “quando se ensina uma capacidade aberta” (PASSMORE, 1983, p.196) para procurar alternativas possíveis ou “mundos possíveis”.

A imaginação, desde que cultivada na orientação de criar “alternativas reais”, e não fantasiosas no sentido de irrealizáveis, é bem-vinda para animar a aprendizagem dos alunos. É graças a ela que os alunos integram as suas 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” (GENNARI, 2005, 2006, p.4413-4418; FABRE, 1994), que não da sua modelagem (ARAÚJO, 2007), e da sua lógica (EGAN,

1992). Resumindo, não deve confundir-se as fantasias escolares com a importância quer do uso da imaginação na aprendizagem escolar. Para o desenvolvimento da "capacidade de imaginar" (*imaginativeness*) dos alunos e dos próprios professores, requer 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.

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 imaginativas¹⁸, isto é, ideias com alma em ordem à revalorização de uma 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 do diurno o (*logos* - ciência) como do noturno (*mythos* - poética). O que pretendemos dizer é que uma relação de aprendizagem, que se pretende idealmente razoável, deverá considerar quer a racionalidade e inteligibilidade logico-concetuial (*logos* - formação científica), quer as disposições afetivas (*pathos* - formação poética) que ajudam a integrar os conhecimentos adquiridos no quadro da sociedade escolar (WUNENBURGER, 2012).

O uso da imaginação na escola não deve de todo descurar a importância de construir-se uma paidéia que atribui à imaginação, enquanto tal, uma voz ao par da voz da razão. Assim, como educar para uma consciência funda do valor da imaginação encarada como uma faculdade que represente um enriquecimento para o ser humano, traduza um aprofundamento do seu sentido axiológico. 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 perspetiva o que não é de somenos importância (WUNENBURGER, 2011; JEAN, 1991)¹⁹.

18 Kieran 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 daqueles 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.

19 Ouçamos George Jean que nos diz que a imaginação não esquece o mundo, ela não é um refúgio onde a solidão se esconde, muito menos ela é um isolamento absoluto: "Elle n'est pas oubli du monde parce qu'elle est exploration du monde, connaissance, incessant cheminement au sein du réel" (1991, p.62).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alberto Filipe. Da Metáfora da "Modelagem" ao Mito de Pigmalião em Educação. Considerações em torno de uma filosofia do imaginário educacional. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de (Org.). *História, Educação e Imaginário*. Cadernos do CIEd, Braga: CIEd/IE/UM, 2007. p. 69-82.
- BACHELARD, Gaston. *La Terre et les Rêveries de la volonté*. 8ª Reimp. Paris: Lib. José Corti, 1976.
- _____. *La psychanalyse du feu*. Paris: Gallimard, 1981.
- _____. *La poétique de la rêverie*. 8ª ed. Paris: PUF, 1984.
- _____. *L'Eau et les Rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: Le Livre de Poche/Librairie José Corti, 1993.
- _____. *L'Air et les Songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris: Le Livre de Poche/Librairie José Corti, 2004.
- BRANN, Eva T. H. *The World on the Imagination*. Sum and Substance. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1991.
- CORBIN, Henry. *Mundus imaginalis ou L'imaginaire et l'imaginal*. *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, n.6, 1964, p.3-26.
- _____. *L'Imagination Créatrice dans le Soufisme d'Ibn'Arabi*. 2ª ed. Paris: Flammarion, 1976.
- _____. *Corps Spirituel et Terre Céleste*. De l'Iran Mazdéen à l'Iran Shî'ite. 2ª ed. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1979.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*. Toulouse: Editions Privat, 1992.
- 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.
- _____. *L'Âme Tigrée*. Les pluriels de psyché. Paris: Denoël/Gonthier, 1980.
- _____. *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*. Introduction à l'archétypologie générale. 10ª ed. Paris: Dunod, 1984.
- _____. *Campos do Imaginário*. Textos reunidos por Danièle Chauvin. Trad. de Maria José Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- EGAN, Kieran. *The origins of imagination and the curriculum*. In EGAN, Kieran; NADANER Dan (Ed.). *Imagination and education*. Milton Keynes: Open University Press, 1988, p.91-127.
- _____. *Teaching as storytelling: an alternative approach to teaching and the curriculum*.

Jean-Jacques Wunenburger, Alberto Filipe Araújo, Rogério de Almeida (Coord.)

- London: Routledge, 1990.
- _____. *Imagination in teaching and learning: ages 8 to 15*. London: Routledge, 1992.
- _____. *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: PUF, 1994.
- FRYE, Northrop. *Pouvoirs de L'Imagination*. Essai. Trad par Jean Simard. Montréal: éditions HMH, 1969. [assinale-se que o título em inglês é *The Educated Imagination*]
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.
- GENNARI, Mario. *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani, 2005.
- _____. Formazione. In: *Enciclopedia Filosofica*. Vol. V. Milano: Bompiani, 2006. p.4413-4418.
- JEAN, Georges. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman, 1991.
- PASSMORE, John. *The philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1980.
- _____. *Filosofía de la Enseñanza*. Trad. de Federico Patán. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica*./Lúcia Maria V. Peres. – Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1999.
- RICOEUR, Paul. *Do Texto à Acção. Ensaio de Hermenêutica II*. Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, s./d.
- RUYER, Raymond. *L'Utopie et les utopies*. Brionne: Gérard Monfort, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. *L'Imaginaire. Psychologie Phénoménologique de l'imagination*. Paris: Gallimard, 2013.
- SUTTON-SMITH, Brian. In Search of the Imagination. In: EGAN, Kieran; NADANER Dan (Ed.). *Imagination and education*. Milton Keynes: Open University Press, 1988. p.3-29.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. (2013). É Possível “Educar” a Imaginação? In: Conferência apresentada no Colóquio Pesquisa em Educação - trajetões em educação - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 2012. (Texto inédito da autora, 16 p., e que os autores deste estudo agradecem a autorização de consulta, assim como de citá-lo).
- WARNOCK, Mary. *La Imaginación*. Trad. de Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. *L'Imagination*. Paris: PUF, 1991.

OS TRABALHOS DA IMAGINAÇÃO

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