

# A CONTRIBUIÇÃO DA OBRA DE GILBERT DURAND PARA A EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DERIVAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO



Vol. II Número 21 jan./jul. 2016

p. 047 - 054

## THE CONTRIBUTION OF GILBERT DURAND WORK FOR EDUCATION: CONCEPTS AND DERIVATIONS TO AN IMAGINARY OF PEDAGOGY

Maria Cecília Sanchez Teixeira <sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação e as lições pedagógicas que dela se pode derivar. Considerando-se o valor que o autor atribui ao *homo symbolicus* e à imaginação no desenvolvimento das culturas, das ciências e da educação, pretende-se mostrar que só a compreensão dos processos de simbolização pode encaminhar uma pedagogia do imaginário que tenha como meta uma “educação da alma”, através da restauração do equilíbrio entre razão e imaginação, necessário à formação integral do homem.

**PALAVRAS-CHAVES:** imaginário, educação, imaginação, processos de simbolização.

**ABSTRACT:** This article presents a reflection about the contribution of the complete works of Gilbert Durand for education and the “pedagogical lessons” that can be derived from it. Considering the value assigned by him to *homo symbolicus* and imagination in development of cultures, sciences and education, the intent is to show that only the understanding of the process of symbolization, can lead to one pedagogy of imaginary, which has the goal the “education of the soul”, by the restoration of the balance between reason and imagination, required for integral formation of human being.

**KEY-WORDS:** imaginary, education, imagination, process of symbolization.

Do mesmo modo que a nossa civilização tecnocrata e planetária autoriza paradoxalmente o Museu imaginário, também permite um inventário geral dos recursos imaginários, uma arquetipologia geral. Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1988). É Livre-docente em Antropologia das Organizações e Educação pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

os fantasmas da humanidade. Não só nos é possível reeducar a imaginação no plano do traumatismo individual [...] pela psicoterapia, [...] como também as experiências sociodramáticas esboçam uma pedagogia da imaginação que a educação deve ter em conta, para o bem ou para o mal.  
(Gilbert Durand, 1997:430)

Joseph Campbell, em seu livro: “Deusas, os mistérios do divino feminino”, a propósito de nossa época, lembra uma antiga maldição chinesa que dizia: “Que você renasça numa época interessante”. Uma época interessante para este autor é aquela em que não há modelos para nada do que está acontecendo. É um tempo de queda livre para dentro do futuro e cada um de nós enfrenta o desafio de criar o seu próprio caminho. Fazendo uma leitura mitológica, ele entende que este é exatamente o sentido do desafio atual: somos “ancestrais do porvir”, os genitores desavisados de seus mitos fundantes, modelos míticos que inspirarão e orientarão vidas futuras (2015:18). Uma mudança de “bacia semântica” (1988), como diria Durand.

Penso que vivemos, sim, nessa época interessante, da qual Durand teve uma antevisão há mais de 50 anos. Podemos dizer que ele foi um “ancestral do futuro”, de um futuro agora transformado em presente. Ou melhor, quem pode dizer que o presente já não estivesse contido no passado? Ou mesmo o próprio futuro? Ou todo tempo não seria um eterno presente, como diz T.S. Eliot em *Four Quartets* (s/d)? E privilegiados são aqueles que, como Durand, conseguiram enxergá-lo.

Enfim, o que importa desse preâmbulo é que Durand parece ter nos lançado esta maldição (ou benção?): que vivamos em uma época interessante. E nesta época de incertezas como não pensar na educação? Os antigos modelos pedagógicos já não funcionam mais e, aparentemente, não temos nada para substituí-los.

Então, diante da atualidade da obra de Gilbert Durand e da sua inequívoca preocupação com a educação, embora não tenha tratado dela diretamente, quero partilhar com vocês as minhas reflexões sobre como a teoria durandiana pode contribuir para uma pedagogia do imaginário. De uma pedagogia do imaginário que, no meu entender, deve ter como meta uma “educação da alma”, como espero mostrar ao longo da minha exposição.

Da sua obra podemos derivar o que chamo de “lições pedagógicas”, visto que nos permite a compreensão, tanto da formação dos processos simbólicos no sujeito imaginante, como do papel da imaginação no desenvolvimento das culturas, das ciências e da educação.

Entendo que a grande contribuição de Durand à educação é o valor que atribui ao *homo symbolicus* e aos processos de simbolização. O imaginário, como sua obra bem o mostra, é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento específico do *homo sapiens*. Porque é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo.

É, pois, o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas. É por meio dos processos de simbolização que assumimos nossa humanidade, que tomamos consciência da nossa condição própria aos seres vivos, ou seja, do nosso destino mortal, pois, como diz Durand (1967), o universo humano é simbólico, e só é “humano” na medida em que o homem atribui sentido às coisas e ao mundo através da imaginação, a qual, no seu entender, ao mesmo tempo funda e transcende as atividades da consciência.

Ademais, a leitura da obra de Durand sugere que a pedagogia é de certa forma uma de suas metáforas obsessivas, seja no sentido de uma Pedagogia Escolar, modeladora do social, seja no de uma *Paideia*, entendida como formação integral do homem, como cultivo de sua humanidade. As conclusões de seus estudos levaram-no a identificar uma “pressão pedagógica”, definidora do “espírito reinante” (1997), das visões de mundo, dos sistemas

filosóficos, das ideologias, das utopias, dos sistemas pedagógicos, enfim, da cultura. Em outras palavras, definidora de uma “bacia semântica”.

Durand considera que a pedagogia gira sempre em torno da dinâmica dos símbolos, constituindo-se como uma verdadeira sociatria, a qual doa, com precisão, para uma determinada sociedade, as coleções e as estruturas de imagens que ela exige, em seu dinamismo evolutivo. Nesse sentido, poderíamos considerar que a pedagogia, para Durand, seria uma prática simbólica educativa no sentido que Paula Carvalho atribui a esta prática (1991), isto é, como manifestações de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sociocultural e de suas instituições.

Segundo Durand (1988), as sociedades oferecem diferentes ambiências formadoras do simbolismo: 1) o *psicofisiológico*, natural, no qual já se esboçam os regimes de imagens; 2) o *pedagógico*, da educação da criança pelo meio imediato e; 3) o *cultural*, no qual se constituem os laços simbólicos que organizam e justificam a existência de uma sociedade.

O *nível pedagógico*, intermediário entre a natureza e a cultura singular do grupo, é instaurativo de qualidades afetivas e de sentimentos que tingirão todo simbolismo adulto. Ele fixa as qualidades e confirma os símbolos estabelecidos em determinada sociedade, inicialmente pela pedagogia natural, e depois pelo catecismo afetivo do meio familiar e lúdico.

Nesse nível, Durand distingue duas fases: a *familiar* ou *parental* e a *lúdica*. A fase familiar, limitada aos primeiros anos da infância, é o subsolo da fase lúdica, na qual o processo de simbolização se dá, principalmente, através dos jogos. Estes são, na expressão de Durand (1988), “verdadeiros conservatórios de símbolos e ritos”, que oferecem contextos dramáticos, reais ou míticos, propiciadores da estruturação dos diferentes universos míticos. Os jogos educam transmitindo vestígios simbólicos arcaicos que, mais do que iniciação compulsiva do adulto aos símbolos aceitos pela sociedade, permite à imaginação e à sensibilidade simbólica da criança “brincar” com toda liberdade.

Se considerarmos a classificação dos jogos feita pelos antropólogos em duas séries irreconciliáveis: a agonística (agôn: competição) e a ilínxica (ilínx: turbilhão), passando pelos meios termos da álea (sorte) e da mimicry (mimetismo), observamos que cada uma delas oferece um universo sociodramático específico, propício para a emergência das estruturas do imaginário e dos padrões de comportamento da sociedade adulta. De acordo com Caillois (1967) à categoria agôn pertencem os jogos competitivos (luta, futebol, corrida, jogos de bola, provas de alvo), que requerem rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade; à ilínx (turbilhão), os jogos de têm a vertigem como componente (gangorra, balanço, escorregador, roda-gigante, montanha-russa); à álea (acaso), aqueles em que a decisão ou vitória depende da sorte (jogos de dados, cartas, bingo); à mimicry (simulacro), os jogos em que o jogador encarna um personagem ilusório (máscara, mímica, disfarce, imitação, “faz de conta”).

Valendo-se dessa classificação, Durand (1988) mostra como os jogos agonísticos e aleatórios contribuem para a emergência de um imaginário heróico, do regime diurno, enquanto que os jogos ilínxicos e miméticos contribuem para o afloramento de um imaginário místico e dramático, do regime noturno.

Então, para Durand há uma pedagogia social, responsável pela formação dos simbolismos. Mais precisamente, uma “pedagogia social dos arquétipos” que orienta e conduz uma sociedade ao longo de uma “bacia semântica”, legitimando, justificando e integrando suas visões de mundo e idéias dominantes. É essa derivação pedagógica que, de acordo com o autor, modela os arquétipos em símbolos pelo contexto social, agora sob o domínio de uma “pedagogia do meio”. É ela a responsável pela difusão dos arquétipos numa época dada, na consciência de um grupo.

E ele explica: os valores fundamentais de uma sociedade são conservados e

transmitidos sob a forma de mitos, contos de fadas, fábulas, lendas, literatura, arte, que veiculam imagens arquetípicas, criando uma “tipicalidade sociocultural”. É assim que, por exemplo, a literatura de histórias em quadrinhos e o cinema vestem o arquétipo da luta com as roupagens histórica e cultural dos heróis de seu tempo, passando-se de Bufalo Bill e Olho de Falcão, no Velho Oeste americano, para Darth Vader e Luke Skywalker, na saga cinematográfica “Jornada das Estrelas”, sem que se mude, em essência, a luta do bem contra o mal. Nesse sentido, o cinema hoje traz, entre outros, filmes como: “A bússola de ouro”, “As crônicas de Nárnia”, “Como treinar seu dragão”, “Onde nascem os monstros”, “Coraline”, “Valente”, a saga de “Harry Potter” que, também, cumprem essa função. De uma geração à outra, transformam-se os cenários, mas não o que é do domínio do arquetipal.

A pedagogia seria, pois, para Durand, o resultado de projeções imaginárias e míticas do regime de imagens dominante no percurso de uma dada “bacia semântica”, determinante de modos de vida que são codificados em conceitos socializados e traduzidos em sistemas pedagógicos. E, nesse sentido, podemos dizer que Pedagogia Escolar e *Paidéia* se complementam e se antagonizam nas modernas configurações sociais.

É por este motivo que Durand faz uma crítica contundente à pedagogia moderna, a mesma que, calcada numa lógica dualista, separa o eu e do mundo, o sujeito do objeto, a razão da imaginação, visto ser essa pedagogia, filha do positivismo, nascido do casamento entre a factualidade do empirismo e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico (1998). Daí essa pedagogia contribuir para a disseminação de uma mentalidade iconoclasta que se traveste de ciência, como enfatiza Durand ao longo de sua obra.

Ao valorizar a razão em detrimento do imaginário, a iconoclastia ocidental pretendeu um “pensamento sem imagem”. Mas, ao mesmo tempo, como ele nos mostra de forma exemplar em um texto de 1969, “A exploração do imaginário”: por trás da fachada hipócrita do iconoclastismo oficial, o mito continuou a proliferar de forma clandestina, graças à expansão literalmente fantástica da mídia, que reinstalou a imagem, em “carne e osso”, no uso cotidiano do pensamento (Durand, 1969).

Tal fato evidencia o grande paradoxo da modernidade que, ao mesmo tempo em que recusa a imagem em proveito da razão, é incessantemente assediada por ela. Segundo Durand (1994: 10),

os difusores das imagens, a mídia, estão onipresentes em todos os níveis da representação, da psique do homem ocidental, ou ocidentalizado. Do berço ao túmulo a imagem está lá, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas econômicas e profissionais dos adolescentes, nas escolhas tipológicas (o “look”) de cada um, nos costumes públicos ou privados a imagem midiática está presente, ora se pretendendo como “informação”, ora ocultando a ideologia de uma “propaganda”, ora fazendo a “publicidade” sedutora... (grifos meus)

No entanto, tais imagens são desprovidas de todo seu potencial pedagógico. São imagens veiculadas de forma massiva e desordenada, constituindo o que Durand chamou de “pedagogia selvagem” (1985), porque submetida ao poder anônimo e incontrolado da mídia. São o que Durand (1985) chamou de “imagens em conserva”, imagens sintemantizadas, desprovidas de pregnância simbólica, que perderam seu potencial pedagógico. Nesse sentido, o que temos hoje é muito mais uma “civilização de consumo de imagens” (Durand, 1969) do que propriamente uma civilização de imagens, na qual as tecnologias de informação deslocaram o lugar de produção do simbólico, dos grandes sistemas religiosos para a mídia. Como diz Paula Reeves (1999) em seu livro: “The feminine intuition: unlocking the wisdom of the body”, corremos o risco de ter como livro de orações o Guia da TV e, como templo, a loja de vídeos. Nossos anjos e demônios serão simplesmente imagens de um filme qualquer e o nosso primeiro ritual matinal será comer em frente à TV, movendo-nos na vida como

telespectadores entediados.

Durand entende que, se por um lado, a lenta erosão do papel do imaginário na filosofia e na epistemologia ocidentais assegurou o desenvolvimento das tecnologias, por outro, ela também conduziu a um pensamento sem imagem, assim provocando “sequelas pedagógicas”, das quais a mais determinante foi a valorização da percepção e do conceito em detrimento da imaginação. Em decorrência, a imagem foi relegada ao domínio secundário da simples ilustração, por meio da alegoria ou da parábola, das “verdades” da fé, da ciência ou da fantasia “irrisória” dos poetas, e da fábula moral (1985).

Essa mesma “explosão do vídeo”, como diz Durand (1969), com sua inflação de imagens visuais, tem um “efeito perverso”, pois compromete enormemente a condensação de imagens na alma humana. Imagens que são motivadas pela contemplação da natureza, pela leitura dos grandes romances e dos grandes poemas, pela audição da música sacra e dos grandes compositores clássicos e, eu acrescentaria, pelo bom cinema, artes visuais, música pop, dança, teatro, bem como pelas imagens, muito ricas afetivamente, estimuladas pelos laços comunitários.

Então, como não ver a lucidez e intuição de Durand anteendo essa terra devastada, na qual nossa imaginação é alimentada por metáforas empobrecidas e iconografias banais e desprezíveis? Essa época na qual “o inalienável repertório de toda a fantástica” com os “poderes da imagem” vê-se obscurecido pela galopante inflação de todo tipo de imagens (Durand, 1997). Ou como diz Camile Paglia (2012) em seu livro: “Glittering images: a journey through art – from Egypt to Star Wars”, que ressoa os textos durandianos: a vida moderna é um mar de imagens, no qual, nossos olhos são inundados por imagens brilhantes e aglomerados de textos que piscam para nós em todas as direções: vídeos, games, filmes, redes sociais, todos com alto impacto nas novas gerações. São imagens que causam dependência, pois, com sedutoras distrações distorcem a realidade social, fazendo com que suas obrigações e deveres éticos, pareçam estúpidos e fúteis.

Contudo, tal situação não é imutável e irreversível, muito ao contrário. Graças à sua ambiguidade e caráter semântico, a imagem pode recuperar sua pregnância simbólica, pois no domínio da imaginação, mesmo quando degradada, ela será sempre portadora de um sentido que não deve ser buscado fora de sua significação imaginária. Para Durand (1997) a imagem é sempre simbólica e, portanto, semântica. E, como o semantismo do símbolo é sempre criador é sempre possível reeducar a imaginação, tendo o imaginário como chave de toda pedagogia (Durand, 1997).

Mas, como reeducar a imaginação?

De acordo com Durand, a imaginação pode ser reeducada pela “fantástica transcendental”, que nada mais é do que a imaginação que excede os limites do mundo sensível. Durand (1997) postula a transcendentalidade da consciência imaginante que é, no seu entender, em grande parte, independente dos conteúdos acidentais da percepção empírica. Ou seja, há uma transcendentalidade da imaginação que ultrapassa a “pedagogia do meio” e as incidências do momento, impedindo o determinismo, seja do arquétipo, seja do meio sociocultural. Para Durand, a imaginação tem uma “liberdade soberana”, que se manifesta, no seu poder de “inverter” os arquétipos e de “... alternar no mesmo indivíduo, ou na mesma sociedade, os regimes da imagem e as suas estruturas.” (Durand, 1997:392)

E é exatamente a fantástica transcendental, baseada no postulado de que existe uma realidade idêntica e universal do imaginário e uma atipicalidade dos arquétipos (1997:379), que nos encaminha para uma reflexão sobre a educação, a qual teria muito a ganhar, se considerasse a transcendentalidade da consciência imaginante, atribuindo o devido valor à imaginação e ao imaginário.

Na teoria durandiana, a imaginação, tal como o imaginário são instâncias específicas da constituição antropológica, como mostram Araújo & Wunenburger em seu

livro: “Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional” (2006), porque há no fundamento da consciência uma “fascinação” que ultrapassa muito a simples aventura moral e impede a alienação do espírito numa acomodação objetiva. Trata-se de uma fascinação estética, religiosa, onírica que atua de forma universal e transcendental de modo que, para Durand, é através dessa função fantástica que o homem lida com o seu destino mortal.

Por essa razão, Durand aposta na possibilidade de reeducar a imaginação, por meio de uma pedagogia fundada num humanismo, cuja vocação ontológica manifesta-se pela imaginação e suas obras.

Em conferência intitulada *A civilização da imagem e a criança*, proferida em 1985, no 58º Congresso da Associação Geral de Professores da Escola Maternal, Durand já dizia que a escola pode, sim, desarmar o poder patológico das imagens, reconduzindo-as ao contexto da cultura, plantando-as no terreno da história, da ética, da estética. No seu entender, não deve, todavia, haver separação entre a estética do cinema, da televisão e o refinamento da sensibilidade e da inteligência que constitui a “leitura feliz” de Bachelard. Da mesma forma que a escrita, a expressão corporal, a dança, o canto, a música, o teatro, as artes visuais são modos de expressão da imaginação criadora que reencantam a cultura.

Em suma, o que Durand nos propõe é o retorno às imagens arquetípicas, autênticas e atemporais, através da arte, da poesia, da mitologia, dos contos de fadas, da literatura. Ou seja, de atividades e manifestações artísticas que, diferentemente da tagarelice das novelas, da banalidade das comédias e vídeos do youtube, da agitação dos games, enfim da desordem visual do nosso tempo, coloque a criança em contato com imagens e metáforas que ressoem em sua psique e afetem suas emoções.

Entendo que isto é o que Hilman chama de cultivo da interioridade, que para ele deveria ser o objetivo do ensinar e do aprender. Em um texto chamado: “Ensinar, aprender e educar,” (s/d) ele defende a tese de que “o ensinar e o aprender” não deve ser confundido com a educação [eu prefiro dizer escolarização] e pode até ser impedido por ela. Esta distinção que ele considera fundamental deveria preceder aos projetos de educação, à certificação dos professores, ao escopo dos programas educativos, ao conteúdo dos currículos. Segundo ele, a intenção de facilitar o ensinar e o aprender removendo a casualidade e controlando o contingente, seria até compreensível, se não fosse o fato de com isso, se encaixar nas formas exteriores o “misterioso e emotivo trabalho de ensinar e aprender”.

E é exatamente isso que as escolas fazem quando visam unicamente o desenvolvimento do logos, a formação de seres racionais capazes de dominar a tecnologia de ter sucesso no mundo do trabalho. Coerente com esses objetivos, os rumos da escola são hoje determinados pelo chamado projeto político pedagógico. Cada escola deve ter o seu. Só que a experiência tem mostrado que tais projetos não funcionam e até entendemos o porquê quando lemos em Bachelard que: “O projeto é, para nós, onirismo de pequena monta. Nele o espírito se desdobra, mas a alma não encontra vida ampla”. (1996:46).

Quando leio esta frase de Bachelard fico pensando na alma da escola ou daqueles que nela trabalham. E sempre me pergunto como projetos políticos pedagógicos que não contemplam a alma podem considerar a imaginação. Não podem.

Então, em uma escola sem alma, o imaginário só pode ser enquadrado em projetos nos quais a sensibilidade e a imaginação são desprovidas de seu potencial criador, provocando consequências pedagógicas negativas como: 1) a domesticação da imagem, colocada a serviço do ensino, como mais um recurso pedagógico, transformando, por exemplo, a literatura em mero exercício escolar; 2) as simplificações deformantes das imagens de contos, canções e poesias, sob o argumento de que são deseducativos, violentos ou politicamente incorretos; 3) a dosagem da fantasia, em razão da crença de que esta, em

doses exageradas, poderia afastar a criança e o jovem da realidade; 4) o uso pervertido da imagem (Duborgel, 1992), que anexada à intenção de informar sobre as coisas é utilizada simplesmente como imagem-espelho.

O resultado é um processo de socialização que, no dizer de Rosa Montero (2004), consiste precisamente em podar as florescências fantasiosas, fechar as portas ao delírio, amputar nossa capacidade de sonhar acordados; e aí de quem não souber selar essa fissura com o outro lado, porque provavelmente será considerado um pobre doido. O rico imaginário da psique é substituído por “imagens em conserva”, que obscurecem a visão de nossas próprias imagens internas.

Desse modo, a partir das reflexões de Durand sobre o imaginário e a pedagogia, podemos dizer que uma pedagogia do imaginário seria, então, aquela propiciadora de uma educação humanista que concilie *Paideia* e Pedagogia Escolar, que integre razão e imaginação.

Trata-se, na verdade, no dizer de Paula Carvalho (2000), de uma educação que vise uma “cultura da alma”, porque a alma nada mais é do que o processo misterioso através do qual vivenciamos o movimento em direção ao significado, o qual só pode ser encontrado em nosso interior, porque só podemos nos relacionar com a alma através do mundo imaginário da psique (Hollis, 1998).

Na busca dessa cultura da alma, Eliana Athié realizou um belíssimo trabalho intitulado: “Uma educação da alma: literatura e imagem arquetípica” (2006), no qual ela elegeu a literatura como um dos “educadores” da alma. Ela entende a educação como instância de mediação capaz de promover o encontro do sujeito consigo mesmo, com outros sujeitos e com o mundo, visto que é somente refletido no espelho do outro que o “eu” pode reconhecer-se verdadeiramente. A educação seria, então, para Athié, um caminho de revelação do sujeito a si mesmo por meio do outro, seja este outro o autor, o texto, o leitor, o professor, o aluno, o livro, o conhecimento, o mundo, enfim, a alteridade. Em outras palavras, a autora entende, com Gusdorf, que a educação é esclarecimento mítico da condição humana, porque “os mitos aceitam o fenômeno humano na sua totalidade e tentam situar seu destino na totalidade do mundo”. (1970:25).

Em suma, as imagens arquetípicas universais expressas na arte, na poesia, na mitologia, nos contos de fadas, na literatura, ressoam na psique e afetam nossas emoções e nossa sensibilidade. E é por esse motivo que só uma pedagogia do imaginário ou da imaginação pode conduzir a uma educação da alma.

Enfim, creio que são essas as “lições pedagógicas” que extraímos da obra de Durand e que poderão nos orientar nessa época interessante e desafiadora na qual vivemos. Talvez, viver nessa época, mais do que uma maldição, seja uma bênção, pois já que não há modelos, temos a chance de desaprender e de reinventar a educação, por meio de uma pedagogia do imaginário que poderia ser uma “didática da invenção” como diz Manoel de Barros (2001) em seu livro significativamente chamado: *O livro das Ignoranças*:

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote tem salvação
- e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual o lado da noite que emudece primeiro
- etc
- etc
- etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

## NOTAS

<sup>2</sup> Inspirado na metáfora potamológica (do grego potamos: rio) este conceito serve para explicar os percursos, as permanências e as mudanças mitogênicas que ocorrem em determinados momentos da vida de uma sociedade, o renascimento, a ressurgência ou emergência ou ainda o “adormecimento” de dado mito, os quais determinam uma homologia semântica que religa epistemologia, teorias científicas, estética, gêneros literários, visões de mundo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alberto Filipe; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Educação e imaginário, introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- ATHIÉ, Éliana Braga Aloia. **Uma educação da alma: literatura e imagem arquetípica. Tese de doutorado**. FEUSP: São Paulo, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BADIA, Denis Domenegueti; PAULA CARVALHO, José Carlos. **Pessoa, grupo e comunidade**. São Paulo: Plêiade, 2002.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. 10ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CAILLOIS, Roger. **Les jeux et les hommes: le masque et le vertige**. Paris: Gallimard, 1967
- CAMPBELL, Joseph. **Deusas, os mistérios do divino feminino**. São Paulo: Palas Athena, 2015.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginaire et pédagogie**. Toulouse: Privat, 1992.
- DURAND, Gilbert. **La création artistique comme configuration dynamique des structures**. Extrait de Eranos-Jahrbuch, XXXV/1996, Zurich: Rhein-Verlag, p. 56-98, 1967.
- DURAND, Gilbert. **L'Exploration de L'Imaginaire**. Revista *Circé*, nº 1, 15-45, 1969.
- DURAND, Gilbert. **La civilisation de l' image et l' enfant**. Allocution d'ouverture. Actes du 58º Congrès de l' Association Generale des Instituteurs d' École Maternelle. Nimes, 23 a 27/06/1985.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. **L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**. Paris: Hatier, 1994.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ELIOT, T. S. **Four Quartets**. New York, Harvest Book, s/d.
- HILLMAN, James. **Ensinar, aprender, educar. Tradução do inglês (para fins didáticos) de Giovanni Piccioni e revisão de Eliana Athié**. In [www.himma.psc.br/s/d](http://www.himma.psc.br/s/d)
- HOLLIS, James. **Os Pantaneais da alma**. São Paulo: Paulus, 1998.
- MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- PAGLIA, CAMILLE. **Glittering images : a journey through art – from Egypt to Star Wars**. New York, Phanteon Books, 2012.
- PAULA CARVALHO, José Carlos. **Culturanálise de Grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural**. Ensaio de Titulação. São Paulo: FEUSP, 1991.
- PAULA CARVALHO, JOSÉ CARLOS. **Cultura da alma e mitanálise: imaginário, poesia e música**. Londrina: UEL, 2000.
- REEVES, PAULA. **The feminine intuition: unlocking the wisdom of the body**. Berkley, California: Conari Press, 1999.
- SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação**. **Revista Olhar de Professor**. Editora UEPG, Ponta Grossa, 9 (2): 215-227, 2006.
- SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2013.

Recebido em: 29/11/2015

Aprovado para publicação em: 05/05/2016