

IMAGINÁRIOS MOVENTES: DAS PROFESSORAS QUE TIVEMOS À PROFESSORA QUE PENSAMOS SER

Lúcia Maria Vaz Peres ¹

(Universidade Federal de Pelotas)

Resumo: Este texto traz uma característica ensaística, muito embora esteja alicerçado nas reflexões oriundas das bases teóricas que vêm fundando os estudos e as pesquisas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). Tem o propósito de refletir sobre o imaginário como força afetiva que constitui a pessoa e o profissional, a partir da ideia de um reservatório que pressupõe uma espécie de reutilização dos suportes humanos e tecnológicos fundadores do que estou chamando de *imaginários moventes*. Esses imaginários são aqui entendidos a partir das imagens de nossas professoras e professores que, em algum momento do trajeto formativo, demarcaram um território nessa região complexa que chamamos de aprendizagens, em seu amplo sentido.

Palavras-Chave: Educação; Trajeto (auto)formativo; Imaginários; Memória.

MOVING IMAGINARIES: FROM THE TEACHERS WE HAD TO THE TEACHER WE THINK WE ARE

Abstract: This paper has characteristics of an essay, although it is anchored in reflections derived from the theoretical bases which support studies and researches carried out by the Group of Studies and Research on Imaginary, Education and Memory (GEPIEM). Its purpose is to reflect upon the imaginary as an affective force which constitutes the person and the professional, based on the idea of a reservoir – which supposes a sort of reuse of the human and technological supports, the founding supports of what I am calling *moving imaginaries*. This idea should be taken, here, as the images of the teachers who, at some point of our formative path, have demarcated a territory in that complex region which we broadly call learning.

Keywords: Education; (Self-)Formative Path; Imaginaries; Memory.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve atividades de docência na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa “Imaginário, Educação e Memória” (GEPIEM), sediado no CNPq; e vice-líder do grupo de pesquisa “Imaginário Social e Educação” (GEPEIS). Também participa como pesquisadora do grupo Photographiein. É representante da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). E-mail: lvperes@terra.com.br.

1 PARA TECER AS PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao pensar no tema desta escrita, veio-me a imagem heraclitiana da pluralidade e mutabilidade das coisas transitórias. Heráclito, o filósofo grego pré-socrático, foi considerado, por muitos estudiosos, o pensador mais importante dessa escola por formular com veemência o problema da unidade permanente. Inspirada em suas premissas, em especial na sua mais conhecida: "Ninguém banha-se duas vezes no mesmo rio", é com Heráclito que quero aqui pensar e problematizar as coisas moventes... Os *imaginários moventes*: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser.

Seguindo a trilha do pensamento desse filósofo, ninguém, na segunda vez, nem a pessoa nem o rio, serão os mesmos. As águas passam, a pessoa muda e, ao banhar-se novamente no mesmo rio, trata-se de uma outra pessoa em novas águas, embora possa retornar ao aparente mesmo rio. Com isso quero ressaltar as sobrevivências e as renovações que podem ir traçando um perfil sobre o como vamos nos tornando no entorno do que chamamos nossa realidade, nossos fazeres e nossos saberes. Nós imprimimos uma mudança ao rio e o mesmo rio nos traz também novas realidades. Nada é para sempre e tudo se transforma, mas em nós vive uma força de conservação atemporal, aquilo próprio do imaginário.

As ideias de Heráclito partem do princípio de que tudo é movimento e de que nada pode permanecer estático – *Panta rei* ou "tudo flui", "tudo se move", exceto o próprio movimento. O devir, a mudança que acontece em todas as coisas, é sempre uma alternância entre contrários: coisas quentes esfriam, coisas frias esquentam; coisas úmidas secam, coisas secas umedecem, etc. A realidade acontece, então, não em uma das alternativas, posto que ambas referem-se a partes de uma mesma realidade em processo de mudança, mas na harmonia dos aparentemente opostos. Então, podemos pensar que somos um pouco daqueles mestres que fizeram transbordar o rio do nosso ir sendo até aqui, com nuances diferentes. Podemos pensar que tais diferenças singulares, nos nossos saberes e fazeres, fazem parte do próprio movimento da construção do conhecimento. Assim, portanto, muitas das professoras que tivemos podem ser motores dos nossos fazeres atuais. Elas e eles, por vezes, bailam nos nossos imaginários como força daquilo que nos leva ao desejo de banharmo-nos outra vez naquele rio.

Que professora ou que professor serei eu? E que imaginário movente é esse?

Talvez sejamos um pouco das “recordações-referência”, como acenado por Marie Christine Josso (2004) ou somos produtos das “imagens-lembranças”, como preconizado por Gaston Bachelard (2001), nem cópia, nem tampouco novidade, mas palimpsesto² das muitas vozes, saberes e querereres dos que nos antecederam. Peço licença poética e acadêmica para confessar... Gostei de pensar e problematizar, despretensiosamente, sobre essas imagens e relações teóricas. Por isso, quis torná-la palavra escrita com este texto, obviamente fazendo-o com repertórios que advêm das bases que vêm fundando os estudos e as pesquisas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM)³.

Então, o imaginário é tomado como força afetiva que foi me (nos) constituindo como a pessoa e o profissional que sou (somos). É um grande reservatório que pressupõe uma espécie de reutilização dos suportes humanos e tecnológicos que nos precederam, enfim, uma espécie de palimpsesto ontológico. A utilização dessa ideia vem sintonizar-se aos *imaginários moventes*, porque traz consigo a pluralidade e a mutabilidade do eterno no transitório. Parece difícil de entender, mas esta imagem é bela! Pensemos nos *imaginários moventes* das professoras que nos habitam como uma escrita existencial que foi marcando nosso processo formativo, a exemplo da prática do palimpsesto. Uma espécie de suporte para a memória.

Emerge uma pergunta: – Quais são os suportes da nossa memória e como apreendemos a fazer o que fazemos? Como construímos nossos repertórios? Talvez nossa resposta não seja imediata, nem tampouco certa, mas pressuponha:

[...] a *convicção de que se encontrará mais no real oculto* do que no lado evidente. Naturalmente, é no domínio matemático que esta função realizante atua com o máximo de delicadeza; é neste domínio que é mais difícil distingui-la, mas é também aí que seria mais instrutivo apreendê-la (BACHELARD, 2001, p. 105-106, grifos meus).

Este é o sentido da invocação de *imaginários moventes*, pois, a exemplo de Heráclito, estamos diante da perplexidade das alternâncias. Por exemplo, não somos a professora (ou os professores) de nossa memória, mas temos em nosso reservatório muito delas e deles em nós. Aqui reside a fugacidade das temporalidades e dos imaginários como esse grande reservatório do que vamos sendo. Esses imaginários estão intimamente subsumidos às “imagens-

² Palimpsesto quer dizer “riscar de novo”, cuja prática fora adotada na Idade Média, devido ao elevado custo do pergaminho. A eliminação do texto era feita através de lavagem ou, mais tarde, de raspagem com pedrapomes. Ou seja, o texto é eliminado para permitir a reutilização. Em outras palavras, um suporte para a escrita.

³ Um texto muito próximo a esse foi publicado por Peres e Brandão, no livro *Memórias Docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*, em 2009.

lembranças” de que nos fala Bachelard (op. cit.), como forças subjetivas profundas advindas de percepções individuais (e coletivas) vividas, guardadas e ressignificadas como lembranças que estão sempre em movimento. Tais movimentos emergem das intimações do presente que, diante das novas vivências, atualizam as percepções passadas em forma de representações. Ou seja, essas “imagens-lembranças” deslocam-se do presente acionando as profundezas de regiões do passado, tornando-se dinâmicas, no instante em que a pessoa faz o contato com uma imagem similar.

No que se refere ao tema aqui tratado – *imaginários moventes* –, as imagens de nossos professores e das professoras que, em algum momento, demarcaram um território nessa região complexa onde habita o imaginário humano, podem presentificar aquelas aprendizagens. Quero com essa afirmação ressaltar que os conteúdos do imaginário não podem ser lidos à luz da racionalidade clássica e ortodoxa, mas na perspectiva da “hermenêutica instauradora” (DURAND, 1988), que sempre amplifica as possibilidades de atribuir sentido à coisa percebida e/ou vivida. Essa modalidade de interpretação, segundo esse autor⁴, busca mostrar que as bases do conhecimento do homem ocidental estão alicerçadas na unidade do *cogito* cartesiano; no primado do pensamento lógico como sinônimo da única via do conhecimento, em detrimento das demais modalidades do pensar humano. Nesse sentido, a realidade simbólica – e toda capacidade imagética e de significação humanas – precede a função semiótica e até mesmo a engloba, sendo o conjunto integral do funcionamento da psique e não apenas uma dimensão cognitiva/orgânica do desenvolvimento humano (DURAND, 1988).

O imaginário é a expressão da realidade vivida (objetiva) pelo indivíduo e pelo coletivo; assim como da realidade que é construída a partir desta vivência. Importante é ressaltar que os processos (auto)formadores também podem advir da realidade da imaginação simbólica e que seria praticamente impossível maximizar a formação do humano, dentro da relação escolar de ensino/aprendizagem, sem passar pelo reconhecimento dos símbolos e do imaginário. Com isso reforçamos a ideia das forças simbólicas e invisíveis, “matriciadoras” (PERES, 1999) que, invariavelmente, estão presentes nos processos e nos trajetos de (auto)formação.

Pensemos no imaginário movente como “criatura” e “criador” das demandas e das intimações sociais e culturais em seu amplo espectro e que assolam o ser-humano. O que está

⁴ Antropólogo francês, nascido em 1921, é professor titular e professor emérito de sociologia e de antropologia da Universidade de Grenoble II, cofundador do Centro de Pesquisas sobre o Imaginário (*Centre de Recherche sur l'Imaginaire*). Discípulo de Gaston Bachelard, Henry Corbin e Carl Jung, foi mestre de Michel Maffesoli.

em jogo é uma ciência viva de dimensões e de procedimentos advindos da experiência humana, em cujas operações se processam descobertas que informam ao mundo objetivo um fragmento da sacralidade interior que permeia os saberes e os fazeres – neste caso, de professoras e de professores.

O caráter pluridimensional do mundo imaginário é destacado, por Durand (1989), como um rico reservatório que não comporta, apenas, explicações lineares. Esclarece o autor que, no trajeto antropológico construído através da “incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (Op. cit., p. 41), temos um caminho de duas mãos. Nele o símbolo medeia a relação do homem com o meio, numa relação direta entre o gesto e o ambiente, caracterizando movimentos de apropriações do mundo:

E, sobretudo, a imaginação é o contraponto axiológico da ação. O que carrega com um peso ontológico o vazio semiológico dos fenômenos, o que vivifica a representação e a torna sedenta de realização é o que sempre fez pensar que a imaginação era a faculdade do possível, a potência de contingência futura. (Idem, p. 433).

Para o desvelamento dos meandros da nossa constituição como sujeitos ativos e interativos, o autor citado nos propõe uma hermenêutica instauradora (aquela que amplifica), na qual se trabalha com o conhecimento indireto utilizando-nos de imagens/metáforas-motrizas. É possível compararmos a uma leitura do invisível tomada como instrumento fundamental na recomposição do imaginário, que confere significados às trajetórias de vida e realimenta as culturais (BRANDÃO, 2008).

Os estudos focados no imaginário têm contribuído sobremaneira nas pesquisas que venho realizando por trazer aportes simbólicos importantes para a leitura semântica dos fenômenos contemporâneos que permeiam a vida de homens e de mulheres.

Na educação, em especial, eles podem restabelecer a riqueza semântica das metáforas vivas, dos símbolos e dos mitos que vêm orientando os processos formativos de cada sujeito, em particular, em consonância com o trajeto antropológico da humanidade. Então, é nesse trajeto reversível que repousa a dinâmica das imagens, dos símbolos e da formação humana (PERES, 1999).

Na acepção antropológica, o imaginário é uma introjeção do real, aceitação inconsciente, ou quase, de um modo de ser partilhado com os outros: o indivíduo participa dele pelas vivências e altera-o por ser também um ator social em processo. Para Machado da

Silva (2003), o “imaginário é um reservatório e um motor” (p.11). Reservatório, por agregar imagens, sentimentos, experiências, visões do real que realizam o imaginado. Uma espécie de óculos para as leituras da vida. Através de um mecanismo individual-grupal, tais leituras vão sedimentando um modo de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. Como motor, o imaginário “[...] é uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como estimulador e estruturador dos limites das práticas” (idem).

Josso (2009), ao tratar da perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis e do modo como elas agem em nossas vidas, salienta que:

[...] a evidenciação do lugar da imaginação e de suas formas imaginárias durante a pesquisa-formação em história de vida só é possível quando a imaginação é situada entre as dimensões de nosso ser no mundo e é apresentada na sua articulação com as outras dimensões do nosso ser no mundo. O lugar da imaginação e das formas de imaginário foi pouco estudado nas aproximações de histórias de vida em formação, de relatos de vida, de relatos de si, de relatos autobiográficos, etc. qualquer que seja a perspectiva de conhecimento posta em prática na pesquisa. (p. 118).

A mesma autora, em outra obra, deixa pistas para pensarmos a formação docente apoiada nos próprios processos de formação, quando, em suas palavras, destaca o exercício de reflexão crítica como uma experiência fundamental para a compreensão dos próprios recursos e das fragilidades. Segundo ela:

Isso leva o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo. E é precisamente esse caráter, simultaneamente autêntico e imaginativo, que surge da articulação “poiética” de um sentido retrospectivamente construído e de uma busca, que me parece justificar o interesse em nos inspirarmos na experiência dos artistas para nos ajudarem a “pensar o sensível na formação”, os elos entre herança cultural e singularidade criadora na pluralidade de interpretações oferecidas por todas as vias do conhecimento. (JOSSO, 2004, p. 263).

Os traços biográficos que se configuram em imagens no trajeto de formação do ser humano são capazes de delinear uma teia histórica posterior, transformando acontecimentos episódicos em experiências/conhecimentos que conduzem à reflexão, concedendo-lhes uma hierarquia especial. Essas experiências nos encaixam num campo de força histórico-social com vida própria, para além das intenções de seus autores, graças à capacidade de se tornarem independentes das vivências individuais, inserindo-se nas experiências históricas coletivas.

2 UM CONTO COMO EXEMPLO DO QUE DESEJO DEMARCAR

Para ilustrar e amplificar o que aqui nos propusemos, cito fragmentos do conto de Rubem Alves intitulado “A complicada arte de ver”:

Ela entrou, deitou-se no divã e disse: "Acho que estou ficando louca". Eu fiquei em silêncio aguardando que ela me revelasse os sinais da sua loucura. "Um dos meus prazeres é cozinhar. Vou para a cozinha, corto as cebolas, os tomates, os pimentões - é uma alegria! Entretanto, faz uns dias, eu fui para a cozinha para fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal sem surpresas. Mas, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica. De repente, a cebola, de objeto a ser comido, se transformou em obra de arte para ser vista! E o pior é que o mesmo aconteceu quando cortei os tomates, os pimentões... Agora, tudo o que vejo me causa espanto." Ela se calou, esperando o meu diagnóstico. Eu me levantei, fui à estante de livros e de lá retirei as "Odes Elementales", de Pablo Neruda. Procurei a "Ode à Cebola" e lhe disse: "Essa perturbação ocular que a acometeu é comum entre os poetas. Veja o que Neruda disse de uma cebola igual àquela que lhe causou assombro: 'Rosa de água com escamas de cristal'. Não, você não está louca. Você ganhou olhos de poeta... *Os poetas ensinam a ver*". *Ver é muito complicado*. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que não pertence à física. [...] Adélia Prado disse: "Deus de vez em quando me tira a poesia. Olho para uma pedra e vejo uma pedra". Drummond viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. "Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. Não basta abrir a janela para ver os campos e os rios", escreveu Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. [...] *O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam...* Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. *Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras* [...] Por isso - porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver - *eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana.* (grifos meus).⁵

⁵ O texto foi extraído da seção “Sinapse” do jornal *Folha de São Paulo* publicado em 26/10/2004.

A propósito desse conto, quero retomar o que anunciei no início do texto, quando, a partir de Heráclito, trouxe a ideia das pluralidades e das mutabilidades das coisas transitórias com o foco no trajeto da nossa formação como professoras e professores. Percebam... Se não fomos ensinados a nos assombrar e a poetizar com o aparente mesmismo; se tivemos mestres que valorizaram mais a arte das utilidades e das práticas bem sucedidas; se fomos subordinados a olhar para fazer; se aprendemos que nossos olhos precisavam ver a realidade como dizem que ela é. Enfim, se nos tornamos tão formatados, como apostar na diferença em nós mesmos? Tenho um suspeita e uma frágil certeza que vem me acompanhando, sem com isso desejar ser prescritiva: experimente tentar a virar-se do avesso para reeducar o olhar! Assim, venho reivindicar a necessidade de que movimentemos este reservatório dos imaginários sobre o que pensamos que podemos ser, pois podemos ser muito mais do que pensamos. O rio flui... E os devires nos esperam para pensarmos-nos como a partir de outros repertórios tão importantes no trajeto de formação como professora e como professor. São questões que tratam de dimensões anteriores aos princípios e aos métodos de ensino, que geralmente tratam de objetivos pragmáticos.

Minha problematização está ancorada na premissa de que nem sempre somos o que pensamos ser, nem tampouco nos formamos professoras e professores porque cursamos uma faculdade ou um curso que nos habilitou para tal ofício. É, porém, premente reconhecer que, entretecidos à referida formação, estão os saberes potenciais, como arquétipos adormecidos balizadores do percurso profissional do docente. Em outras palavras, precisamos reencontrar a criança que fomos e os professores que tivemos para reconhecer o conjunto das crenças e das valorizações que nos trouxeram até aqui. Nesse processo, é possível que reconheçamos o adulto e a professora e o professor que nos tornamos, presentificando os saberes conhecidos e adormecidos que estão subsumidos no profissional que ora velamos e ora revelamos.

Nesse grande espectro de complexidade e transitoriedade, os estudos da Antropologia do Imaginário mostram, a diferentes áreas, que a imaginação, como elemento fundante da novidade, pode ser o cerne da organização psíquica e social. Daí o convite poético e, também, epistemológico, para o exercício do virar do avesso. Trata-se de uma proposição que valoriza outras formas de construir saberes, estes também constitutivos do processo inacabado de redescobrir como estamos sendo professoras e professores. Esta é a proposta dos *imaginários moventes*. É um ponto de vista que trata de dimensões e de camadas, potencialmente impressas na *psique* humana e advindas das intimações dos recônditos do vivido. Tais intimações são próprias em cada etapa do trajeto formativo humano, podendo a força de

conservação dos conteúdos do imaginário sofrer modificações. Trata-se de uma força arquetipológica! Isso assim é porque nela reside um eixo de conservação e de imutabilidade, embora sempre rerepresentada com novas roupagens. Para exemplificar: o rio de Heráclito seria a força arquetípica e o desejo de banhar-se novamente, o impulso (intimação) que busca a repetição com vistas à segurança. Como, no entanto, nem o rio nem o banhista são os mesmos, fica a força arquetípica que impele o movimento, embora com outra roupagem. Uma espécie de temporalidade do contra recebe aqui eminentes inscrições, acenando para constelações arquetípicas ativadoras de outros saberes – os saberes advindos das intimações do meio onde estamos imersos. Essa temporalidade refere-se ao tempo das sensibilidades que nos afetam para além do tempo instituído para formar ou formar-se.

O que significa dizer que a dramática pessoal (PERES, 1999) presente na trajetória, na vida dos docentes, contém uma gênese que tece a teia da competência do modo como me penso professora e professor (PERES, 2004).

Parece, portanto, que esse *imaginário movente* poderia ser mais e melhor olhado, com o intuito de in-corporar, restaurar e tornar presente as “iamgens-lembranças” dos tempos vividos no decurso da formação do humano. Poderia se melhor olhado sobretudo percebendo quais imagens de professores têm primazia em nós como professoras e professores que pensamos ser. Aqui se escavam dimensões complexas no espaço-tempo da interioridade do ser humano. Assim, portanto, o valor e a potência do resgate desses saberes advindos das imagens do tempo vivido parecem apontar para o que Bruno Duborgel (1989) reclama e sugere como *Pedagogia do imaginário*. Aqui reside a força arquetipológica do imaginário! Ele não se desenvolve em torno de imagens livres, contudo impõe-lhes uma lógica, uma estruturação, que faz do imaginário um “mundo de representações”. E esse mundo de representações é abastecido por imagens mentais que reproduzem o real (recordações, percepções, imagens-lembranças) e por imagens que produzem/criam novas dimensões da realidade (metáforas, alegorias, figuras, símbolos).

Com isso, percebe-se que, pela via dos *imaginários moventes*, encontramos possibilidades de entendimento de uma nova dimensão que fomenta nossos saberes e fazeres, uma vez que ele nos remete à força de expressão que reúne espectros do vivido revelando os nossos repertórios existenciais em direção à construção de novos processos e projetos, que têm na reapropriação de si o caminho para uma transformação de sentido.

Finalmente, na tentativa de visibilizar a imagem mais próxima do valor dos saberes arcaicos nos nossos fazeres atuais, faço minhas as palavras do nosso querido poeta gaúcho, Mário Quintana, quando, em prosa e verso, sugere a beleza dos que nos antecederam:

Luz por dentro

Mas há uma beleza interior
De dentro para fora
A transluzir de certas avozinhas trêmulas,
de certos velhos nodosos e graves como troncos.
De que será ela feita que nem notamos
como a erosão dos anos os terá deformado?
Deveriam ser caricaturas, mas não fazem rir,
Uns aleijões, mas não causam pena.
O mesmo não acontece
ante o penoso espetáculo de um animal velho.
Eu gostaria de acreditar
Que essa inexplicável beleza dos velhos,
Talvez fosse uma prova da existência da alma.

3 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **Folha de São Paulo**. 26/10/2004. Disponível em: <www.rubemalves.com.br/paraumameninachamadadina.htm>. Acesso em: 20 fev. 2011.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

---. **A poética do devaneio**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRANDÃO, Vera Maria A. Tordinio. Memória (auto)biográfica como prática de formação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v 1, nº 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html>. Acesso em: 10 fev. 2009.

DUBORGEL, B. **Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes**. Paris: Editions Greco, 1989.

DURAND, Gilbert. **Imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

---. **Estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, Marcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

---. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (Orgs.). **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica.** Porto Alegre, RS: FAGED/UFRGS. Tese de Doutorado. 1999. 159 p.

---. O imaginário científico sob a invocação de Gaston Bachelard: um trânsito entre duas vertentes epistemológicas. **Cadernos de Educação** (UNIC), Mato Grosso, 2004. p. 119-132.

Recebido em 30/01/2011.

Aprovado para publicação em 16/03/2011.