

Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura

Gleice Miranda Paixão* & Fabrícia Teixeira Borges

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

RESUMO – Este artigo compreende uma revisão de literatura que objetivou identificar se as pesquisas acadêmicas das áreas de psicologia e educação vêm tratando a imaginação como um processo psicológico de desenvolvimento humano e se articulam aos processos educativos por meio do currículo escolar. Para esta revisão, foram selecionados 39 artigos publicados nos últimos cinco anos. A análise dos artigos revelou articulações entre imaginação e algumas áreas específicas do conhecimento, porém, em grande parte dos textos, a imaginação teve papel periférico. Conclui-se pela latente necessidade de agudizar a discussão sobre imaginação e educação, a iniciar-se pela valorização da imaginação nos textos curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: imaginação (psicologia), currículo, educação

Imagination and Educational Curriculum: A Literature Review

ABSTRACT – This article reports a literature review focused on the areas of psychology and education that aimed to identify if academic research has been addressing the topic imagination as a psychological process of human development; and also if research articulates imagination and educational processes through the educational curriculum. For this review, 39 research papers published in the last five years were selected. The analysis of the articles revealed articulations between imagination and some specific areas of knowledge. However, in most articles, imagination was only peripherally addressed. In conclusion, we emphasize the need to deepen the discussion on imagination and education, which should be given due importance in curricular documents.

KEYWORDS: imagination (psychology), curriculum, education

A imaginação é um processo psicológico de importância imprescindível para o desenvolvimento humano (Cruz, 2011; Nunes, Castro, & Barbato, 2010; Pino, 2006; Silva, 2012; Vigostki, 2009, 2014; Zittoun, 2015; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie 2016, 2017), porque expande a experiência da pessoa para além da sua realidade imediata; reporta-se ao passado, ao mesmo tempo em que vislumbra o futuro, e cria um presente alternativo. Esse movimento de expansão de experiência é possibilitado pelos artefatos culturais e, a depender do contexto cultural, pode ser permitido ou reprimido (Zittoun & Gillespie, 2016). Ademais, por seu caráter de desvinculação com a realidade imediata, a imaginação nos diferencia dos outros animais, permitindo que participemos plenamente da vida humana (Harris, 2002/3).

Dada a sua importância no desenvolvimento humano e nos reportando ao processo educacional, acreditamos que a imaginação não deve estar ausente das discussões sobre aprendizagem dos estudantes, prática docente e

* E-mail: gampaixao@hotmail.com

documentos curriculares, pois a imaginação envolve a experimentação de novas ideias sem a limitação da “vida real”, o que proporciona novas aprendizagens (Hilppö, Rajala, Zittoun, Kumpulaine, & Lipponen, 2016). Assim, empreendemos esta revisão sistemática de literatura com o intuito de observar o estado da arte sobre a imaginação e sua vinculação com o currículo escolar por meio de pesquisa de trabalhos que tratam os temas de forma relacional.

Compreendemos, tal qual Zittoun e Gillespie (2016), que nós humanos não estabelecemos uma relação direta com o mundo, mas que vivemos em um mundo mediado semioticamente pelas tensões entre aquilo que é e o que poderia vir a ser, isto é, entre a nossa realidade primária e o mundo que acessamos por via da imaginação. Entendemos que a imaginação expande a experiência humana, justamente por permitir que haja o desengajamento da realidade primária, da situação imediata, e um retorno a ela como em um movimento de *loop*.

Percebemos, ainda, que apesar de discutida no campo filosófico (Sartre, 2008; Warnock, 1981), a imaginação enquanto processo psicológico e, sobretudo de desenvolvimento humano, acabou por ter sido subvalorizada e tomada, muitas vezes, como algo que merecia destaque menor por ter natureza distinta da razão (Piaget, 1986, 1990).

Por entendermos a importância dos processos imaginativos no desenvolvimento da cognição, sua relação com as emoções e, por conseguinte, com o desenvolvimento humano, defendemos que não se pode deixar de fora do currículo educacional a discussão e o fomento dos processos imaginativos. Ademais, a imaginação não deve ser ignorada pelas práticas docentes e deve ser valorizada e nutrida pelos professores que, por sua vez, devem atuar como mediadores e subsidiadores de recursos simbólicos à imaginação.

Especificamente tratando-se de documentos curriculares, é possível perceber que a imaginação e seu desenvolvimento na infância não têm sido discutidos a contento. No tocante aos segmentos de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os documentos curriculares ainda são

incipientes na discussão sobre a necessidade de formação de professores na perspectiva de fomento de processos imaginativos na infância. Nossa preocupação parte de pesquisas que alertam que as práticas pedagógicas não vêm contemplando a imaginação como uma forma de se alcançar o conhecimento e conseqüentemente, propiciar desenvolvimento (Costa, Silva, Cruz, & Pederiva, 2017; Cotonho, 2001; Egan, 2007; Girardello, 2011; Rocha, 2014; Santos, 2009; Silva, 2006, 2012).

Se compreendermos o currículo como uma prática desenvolvida por via de múltiplos processos e como espaço em que encontramos diversas práticas distintas, devemos analisar os agentes ativos no processo de seu desenvolvimento, no caso os professores, pois são eles que põem em ação esse currículo. Sendo assim, Sacristán (2000) enfatiza que há influência recíproca entre professor e currículo, porque, ainda que o professor atue sobre o currículo, ele atua *no e para* a efetivação de um currículo educacional.

O MÉTODO

A fim de observar a situação do campo teórico sobre a articulação entre imaginação e currículo, empreendemos uma revisão sistemática de pesquisas acadêmicas para observarmos o estado da arte e encontrarmos as lacunas que precisam ser discutidas. Escolhemos textos publicados em língua inglesa por esta ter um maior alcance internacional, sendo uma das línguas mais faladas e compreendidas no mundo, o que permitiu mapearmos o que foi produzido em países distintos em relação à imaginação e ao currículo.

Iniciamos a pesquisa no portal de periódicos da Capes utilizando juntos os termos *imagination* e *curriculum*. A base nos reportou 38.731 artigos. Para um melhor refinamento, limitamos a pesquisa aos artigos publicados nos últimos 10 anos utilizando esses mesmos termos e a quantidade de artigos diminuiu para 9.472. Depois, com o critério de pesquisas apresentadas nos últimos cinco anos e com a edição do perfil de busca para artigos da área de psicologia e educação, escritos em língua inglesa, a quantidade passou para 5.151

Observamos que o termo imaginação aparecia muitas vezes vinculado a alguma referência utilizada no texto, mas não era discutido de forma central (a maioria dos textos apenas citava a palavra imaginação, mas não apresentava um conceito de imaginação). Resolvemos, então, refinar a busca com os tópicos *imagination*, *education*, *curriculum* e *psychology* e decidimos fazer a busca avançada por assunto que abrangesse os termos *imagination and curriculum*, com publicações que se reportassem aos últimos cinco anos e tivessem sido publicadas em inglês. Assim, conseguimos 27 artigos dos quais 26 foram revisados por pares.

De posse disso, excluímos dois artigos que se encontravam na condição de entrevista, um que não tratava propriamente de imaginação e sua relação com o currículo e um que não estava disponível como texto completo. Fizemos um quadro com os resumos dos 23 artigos finais para melhor visualização e organização conforme nosso objetivo em relação à revisão sistemática: identificar como as pesquisas vêm tratando a imaginação, que, para nós, é um processo psicológico que impacta o desenvolvimento humano, e se articulam aos processos educativos por meio do currículo escolar, que é o que norteia e engloba as práticas e culturas escolares.

Paralela à busca no Portal de Periódicos Capes, empreendemos pesquisa na base de dados ERIC (*Education Resources Information Center*) e encontramos 22 trabalhos ao utilizarmos os termos de busca *imagination* e *curriculum*, marcando somente os trabalhos completos disponíveis, revisto por pares e publicados nos últimos cinco anos. Depois de feito isso, excluímos os trabalhos que não se enquadravam na categoria artigo e nos restaram 17. Porém, um artigo coincidia com o que nos havia reportado o Portal de Periódicos Capes. Portanto, o total final dessa base de dados ficou em 16 artigos.

Somando-se as duas bases de dados, tivemos como resultado 39 artigos para análise. Destacamos que, para emprendermos esta revisão sistemática, procuramos seguir as recomendações PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises), que tem como objetivo ajudar autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises (Galvão, Pansani, & Harrad, 2015).

A partir dos artigos encontrados, reunimos os resumos de todos eles em um quadro para melhor avaliação. Nesse quadro, além de organizarmos os resumos, organizamos os autores, o ano de publicação e as revistas em que foram publicados. De posse do quadro pronto, construímos uma tabela síntese para evidenciar os periódicos que têm publicado sobre a temática (ver Tabela 1).

Após a leitura dos textos completos, separamos os artigos por segmento educacional, o que pode ser visto na Tabela 2:

Posteriormente à organização dos quadros e depois da confecção de tabelas nas quais se pode visualizar os periódicos e os níveis de ensino/segmentos educacionais em que tem sido publicada e pesquisada a temática imaginação/currículo, procedemos às análises dos textos e os organizamos por temáticas. Os textos foram lidos sistematicamente, identificados os objetivos, métodos e temáticas desenvolvidas. Feito isto, organizamos a apresentação dos textos em grupos temáticos de acordo com que foi identificado em cada um deles.

Tabela 1. *Periódicos Encontrados por Base de Dados*

Base de Dados	Artigos	Periódicos
CAPES	23	Asia Pacific Education Review Asia-Pacific Journal of Teacher Education Australian Educational Research Curriculum Inquiry Educational Sciences: Theory and Practice Educational Studies in Mathematics Gender and Education International Journal of Distance Education Technologies International Journal of Educational Development International Journal of Science and Mathematics Education Journal of Early Childhood Research Journal of Language and Literacy Education Journal of Social Work Education Journal of Studies in International Education Quality et Quantity Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Teaching Sociology Teaching in Higher Education
ERIC	16	Critical Questions in Education Early Childhood & Practice Educational Sciences: Theory and Practice Educational Research and Reviews English Language Teaching English Teaching: Practice and Critique Higher Learning Research Communication Informatics in Education International Education Studies International Journal of Education & the arts, and literacy education Journal of Language and Literacy Education Journal of Learning Through the Arts Journal of Social Science Education Multicultural Education

Tabela 2. *Artigos por Segmento Educacional*

Base de dados	Artigos focados na educação infantil e ensino fundamental 1	Artigos focados no ensino fundamental 2 e ensino médio	Artigos focados na educação superior	Artigos gerais	TOTAL
CAPES	4	4	12	3	23
ERIC	6	5	1	4	16

RESULTADOS

A seguir, apresentamos os resultados por temática com a ressalva de que alguns textos poderiam ser encaixados em mais de um tema, como é o caso da vinculação arte, imaginação e criatividade de Pinhasi-Vittorio e Vernola (2013). Entretanto, para fins de organização, optamos por agrupar os artigos na temática mais destacada no corpo do texto ou na que já estava explícita no título do artigo.

O Papel das Artes

Em relação ao papel das artes na imaginação, apresentamos cinco textos (Baker 2013; Carter, 2013; Choudhary, 2016; Fels & Ricketts, 2015; Pinhasi-Vittorio & Vernola, 2013) resultantes da busca nas bases de dados utilizadas. No artigo de Baker (2013), discute-se a importância da inserção do ensino de artes no currículo escolar ao se observar que a linguagem artística pode ajudar a desenvolver outras áreas do conhecimento e subsidiar o desenvolvimento cognitivo de estudantes. O autor fez pesquisa em uma escola na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, que aplica um currículo que integra artes às disciplinas e encontra um projeto que envolve escrever, atuar e falar em público, além de criar, imaginar, pesquisar e memorizar. Apesar de não tratar a fundo da questão da imaginação, Baker discorre que a escola que utiliza um currículo que se ocupa em dar espaço às múltiplas formas de expressão artística consegue expandir o desenvolvimento dos estudantes e dar saltos qualitativos no rendimento escolar de forma geral. A arte é apresentada como fundamental para a forma como os professores ensinam e para a forma como os estudantes aprendem a ler, a matemática, a linguagem, a ciência e os estudos sociais.

Já na pesquisa de Carter (2013), é analisada a influência da herança poética no currículo de língua inglesa de escolas secundárias da Austrália, notadamente no curso denominado *English Extension*. Para Carter, o curso proposto tem como norte os mesmos preceitos da escrita romântica, qual sejam: centralidade da experiência individual, autoexpressão por meio da linguagem e imaginação criativa. Para o autor, a escrita poética romântica estimula a criação e a imaginação, porque coloca o aluno como autor de seu trabalho, oferecendo a ele espaço para que crie e explore a sua imaginação. Então, o *English Extension* oferece um raro espaço dentro do currículo formal para que estudantes experimentem uma imersão autêntica e sustentada no domínio criativo.

Choudhary (2016) discorrendo sobre o ensino de literatura em classes multiculturais, afirmou que, na contramão do tratamento periférico dado à literatura, os textos literários devem ser efetivamente usados para o ensino de línguas, pois são textos representacionais e não apenas referenciais ou informacionais. Diferentemente dos textos referenciais que conectam e comunicam apenas no nível

periférico e básico, os textos de cunho representacional envolvem o uso da imaginação. Entretanto, o autor não desenvolve um conceito de imaginação e não especifica por que seria importante ser fomentada.

No texto de Pinhasi-Vittorio e Vernola (2013), destaca-se o uso da arte e da educação estética em um curso de graduação em literatura. As autoras partem da premissa de que a educação estética estimula a imaginação e encoraja vários meios de interpretar e ler textos. Com uso de elementos artísticos, as autoras convidaram os alunos, futuros professores de literatura, a imaginarem, a criarem e a pensarem diferente do que eles usualmente pensam. Pinhasi-Vittorio e Vernola entendem que, ao se trabalhar com artes em sala de aula, oferece-se ao estudante a oportunidade de explorar sua imaginação, descobrir diversas formas de entender um texto literário e, ao mesmo tempo, ter consciência das questões de justiça social. Isto é, se a imaginação proporciona ver além do que está posto na realidade imediata, a justiça social se faz quando uma pessoa imagina além de si mesma, percebendo o outro como um ser de pensamentos e sentimentos, como um ser único. As autoras concluem que é necessário reinventar o currículo e desenvolver a imaginação como um componente elementar para a literatura e particularmente para o pensamento crítico.

Fels e Ricketts (2015) apresentam um trabalho com videogravação que objetiva investigar a relação entre performance do corpo, encontros curriculares e pedagógicos e a experiência vivida pela tecnologia. Uma das questões colocadas pelas autoras ao empreender uma pesquisa empírica sobre posicionamentos a partir do uso de câmeras é: Nosso envolvimento com a tecnologia limita nosso campo de visão ou expande a imaginação pedagógica? Porém, as autoras não apresentam uma definição do que elas chamam de imaginação pedagógica.

Educação Ambiental

Dois artigos relacionaram educação ambiental e imaginação: Yang (2015) e Bertling (2015). Ainda que pareça um número inexpressivo de artigos para configurar uma temática, optamos por evidenciá-los como tema separado devido a sua diferenciação em relação às demais temáticas. Nesse sentido, a pesquisa de Yang tem como norte a apreciação estética da natureza e observa como a imaginação é importante para a educação ambiental, considerando que esta é uma das sete questões-chave da reforma curricular empreendida em Taiwan. O autor propõe um modelo de currículo escolar que implemente o que ele chama de educação estética natural e crítica a prática docente que, por exemplo, usa a natureza apenas para promover a estética da literatura e não a sua apreciação. Brady (citada por Yang, 2015) destaca que a imaginação tem um papel

central na apreciação da natureza, porque é por meio dela que podemos explorar, projetar, ampliar e revelar a própria natureza. Exemplo disso é que, quando vemos uma árvore qualquer e sua forma nos remete a uma pessoa dançando, logo imaginamos que aquela árvore dança e isso nos revelaria a beleza do meio ambiente. Porém, não podemos deixar de destacar que Yang separa em duas categorias a apreciação estética da natureza: uma abordagem cognitiva e outra não-cognitiva. A imaginação, para o autor, se encontraria nessa última abordagem.

Bertling (2015) apresenta um estudo que relaciona o ensino das artes com a preservação do meio ambiente por meio do desenvolvimento da empatia. Com base no entendimento de Greene (citado por Bertling, 2015) de que a imaginação tem um poder no mundo social porque expande a consciência das pessoas, facilita a empatia, prevê realidades alternativas e inicia o processo de trabalhar por um mundo melhor, Bertling assevera que, a partir da imaginação ecológica, se poderia assentar uma educação ambiental. Segundo Bertling, a imaginação ecológica clama por uma nova forma de educação, que abraça as artes como um meio de se conceber novas perspectivas ecológicas e outras maneiras de se relacionar com o planeta. Por isso, o autor propõe uma arte educação crítica baseada no lugar, no meio.

Imaginação, Aprendizagem e Cognição

Organizados nessa temática encontram-se a maioria dos textos desta revisão (Ballantine et al., 2016; Bland & Sharma, 2012; Ciabattari, 2013; Cowan, 2015; Dietiker, 2015; Fler & Peers, 2012; Grauerholz, Eisele, & Stark, 2013; Hedges, 2014; Hochschild Jr, Farley & Chee, 2014; Kapucu, Cakmakci, & Aydogdu, 2015; Lee, Ling, & Kang, 2016; Mckinney & Day, 2012; Morawski, Hayden, Nutt, Pasic, Rogers & Zawada, 2014; Lee, 2014; Parker, 2013; Przybylla & Romeike, 2014).

Analisando as propostas curriculares para a educação infantil, Fler e Peers (2012) criticam a visão corrente de que a brincadeira seria o resultado de um comportamento natural da criança e, por isso, se configuraria em um canal facilitado de aprendizagem. Baseadas na teoria histórico-cultural, as autoras refutam a ideia de naturalização da brincadeira e concordam com a definição vigotskiana de que, na brincadeira, a criança cria situações imaginárias ao se apropriar da realidade de forma não passiva, significando aquilo que é percebido do mundo real. Fler e Peers criticam os binarismos trabalho-brincadeira, assim como o binarismo imaginação-cognição, e afirmam que a cognição está intrinsecamente vinculada à imaginação. Ademais, propõem o conceito de imaginação coletiva.

Observando as brincadeiras infantis, Fler e Peers (2012) percebem que situações imaginárias não são somente partilhadas por crianças, mas também por adultos, e que aí estaria a chave para compreender a dinâmica entre a dimensão psicológica do desenvolvimento da criança

e as abordagens pedagógicas adotadas para basear as aprendizagens. Quando um adulto se junta à criança como um observador interessado, novos significados e ações devem ser explicados, pois a presença de um observador cria um novo tipo de consciência sobre a brincadeira.

Diferentemente das abordagens maturacionistas, que definem o envolvimento do adulto na brincadeira como uma interferência, Fler e Peers (2012) concluem que os questionamentos feitos por adultos em uma situação de brincadeira trazem resultados pedagógicos, porque fazem a criança dar sentido aos objetos e às ações que realizam durante a brincadeira. Ademais, quando o adulto participa da brincadeira, ele pode expandir a discussão ao adensar a exploração de características de personagens e de elementos que aprimoram a brincadeira. O adulto, ao inquirir e contribuir no diálogo, fomenta a imaginação coletiva daqueles que estão participando da brincadeira. Fler e Peers defendem que a brincadeira deve ser usada como um recurso pedagógico, mas acreditam que o papel do professor deve ser mais ativo na criação e manutenção de situações imaginárias. Para as autoras, as aprendizagens acontecem dentro de uma relação dinâmica entre imaginação, emoção e cognição.

Bland e Sharma-Brymer (2012) fazem um trabalho de pesquisa sobre a influência da imaginação na escolha de crianças sobre seus locais de aprendizagem, isto é, sobre o uso da imaginação quando as crianças evidenciam como gostariam que a escola fosse fisicamente. Utilizando um exercício de imaginação livre, os autores exploram os desenhos e as respostas escritas sobre as características de uma escola ideal definidas pelas crianças que utilizaram a imaginação para explorar possibilidades. O desenho é definido como o principal veículo que a criança utiliza para expressar suas ideias imaginativas (Bland & Sharma-Brymer, 2012) e os textos escritos são utilizados nessa pesquisa como suporte para entendimento daquilo que foi desenhado. Os autores organizam o resultado de sua pesquisa dividindo a imaginação em quatro tipos: fantasia, imaginação empática, imaginação criativa e imaginação crítica.

Hedges (2014) discute o conceito de *working theories* como um meio da criança conectar, editar, estender e lidar com novas ou discrepantes peças de conhecimento, no intento de construir entendimentos. A autora salienta que o conceito de *working theories* tem aparecido nas considerações pedagógicas do currículo nacional da Nova Zelândia. E, ao expor as estratégias e os resultados de se trabalhar com essa perspectiva, a autora apresenta elementos do processo imaginativo quando afirma que o *working theories* aceita e permite que a criança explore sua intuição, criatividade e até ideias consideradas ilógicas, promovendo o pensamento e a curiosidade intelectual.

Cowan (2015), por sua vez, apresenta o projeto *Our wheels* realizado em uma turma de educação infantil, em que objetos que possuíam rodas foram utilizados a fim de desenvolver a aprendizagem dos alunos. Segundo Cowan,

a partir do interesse dos alunos sobre a temática das rodas, empreenderam-se pesquisa, criação, documentação, imaginação e discussão.

Kapucu et al. (2015) investigaram a influência de filmes documentários na concepção sobre ciências naturais de alunos de oitava série. Dietiker (2015) propõe interpretar o currículo de matemática como uma arte que estimula a imaginação e a curiosidade dos alunos e professores. Morawski et al. (2014) discutem a importância do uso de multimodalidades para que os alunos de nível superior expressem suas aprendizagens. Os autores asseveram que o uso de multimodalidades encoraja os alunos a fazer uso de vários elementos de recursos pessoais como a emoção e a imaginação e deveria ser algo proposto nos currículos para que se fomente o uso de múltiplas formas de expressão. Já para Parker (2013), no mínimo, pensamos, planejamos e nos comunicamos com imagens e, assim, ele discute os currículos do ensino superior, com um artigo de cunho teórico.

Lee (2014), ao investigar as experiências de aprendizes do inglês como segunda língua, percebeu que, entre outras coisas, os estudantes criavam comunidades imaginárias que permitiam a eles se conectarem com os falantes nativos e com a cultura da outra língua, ainda que imaginativamente. Tal recurso imaginativo atuou como um motivador para a aprendizagem. Porém, no estudo de Lee, percebeu-se que a realidade encontrada pelos alunos foi muito diferente da comunidade imaginária.

Ciabattari (2013), ao propor um currículo para os cursos de Sociologia que tenha como foco a cultura de uma boa escrita, enfatiza que é necessário que os estudantes utilizem a escrita para desenvolver suas habilidades de pesquisa e sua imaginação sociológica. Percebe-se a importância da imaginação não como uma forma de acesso à boa escrita – como se fosse um acessório –, mas como algo que pode ser desenvolvido a partir de uma boa escrita. Nesse mesmo sentido, McKinney e Day (2012), além de Grauerholz et al. (2013), Hochschild Jr. et al. (2014) e Ballantine et al. (2016) também reportam a *imaginação sociológica* como resultado de uma aprendizagem.

Przybylla e Romeike (2014) acreditam que construir sistemas de computação com objetos interativos dá aos estudantes a oportunidade de generalizar conhecimentos para outras áreas. Por isso, defendem um currículo que utilize a ciência computacional como recurso educativo. Os autores se baseiam nos aportes teóricos do construtivismo e entendem que a criatividade pode ser alavancada quando os alunos participam da construção de ferramentas de computação. Na pesquisa de Lee et al. (2016) sobre a relação entre a abordagem inovadora de ensino e a satisfação dos estudantes, também se utiliza a tecnologia como recurso educativo.

Centralidade da Criatividade

Quanto à relação entre criatividade e imaginação/ currículo apresentaram-se cinco artigos (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016; Aminolroaya, Yarmohammadian, & Keshtiaray, 2016; Ketsman, 2013; Tan, 2015; Witkin, 2014). O texto de Al-Abdali e Al-Balushi (2016) se configura em um estudo empírico no qual os autores analisaram como professores de ciências desenvolvem a criatividade dos alunos. O resultado da pesquisa não é positivo, uma vez que, para os autores, os professores participantes apresentam um desempenho fraco. Al-Abdali e Al-Balushi concluem pela necessidade dos currículos de formação de professores atentarem para a necessidade de dar suporte às práticas docentes a fim de respaldar um trabalho focado na criatividade dos alunos. A imaginação aparece como uma característica necessária à criatividade sem grande destaque.

Aminolroaya et al. (2016) fazem um levantamento teórico com a temática Criatividade e Pré-escola e discutem quais seriam os métodos para se fomentar a criatividade em crianças da educação infantil. A imaginação aparece no texto em dois momentos específicos: quando os autores abordaram a questão da brincadeira afirmando que ela promove a criatividade e a imaginação da criança; e quando afirmaram que a criança é completa de imaginação. Fora isso, não há uma discussão expressiva sobre a temática.

No texto de Ketsman (2013), questiona-se por que persistência, imaginação, criatividade e brincadeira são tratadas como temas extras nos assuntos padronizados da escola. Agindo assim, o sistema educacional foca mais no produto final e não no processo contínuo de aprendizagem. Para superar essa realidade, a autora propõe que o currículo escolar seja coconstruído, ou seja, que professores e estudantes construam juntos o currículo escolar que seguirão. A ideia de coconstrução do currículo destaca sua característica de flexibilidade e de que é algo que pode ser ajustado às necessidades da turma. A coconstrução do currículo coloca o professor no lugar de mediador entre os alunos e o currículo.

Para que um currículo encoraje o desejo de aprender, deve estimular a curiosidade e, ao estimulá-la, impulsiona a atividade imaginativa e criativa (Ketsman, 2013). Tratando de imaginação, Ketsman (2013) afirma que ela tem um papel chave no processo criativo e que os professores devem dar aos estudantes tempo e espaços livres o suficiente para suas imaginações florescerem. A autora ainda faz um destaque para as brincadeiras e jogos, que não deveriam ser marginalizados na escola.

Tan (2015) traz a ênfase à criatividade e à necessidade de se proporcionar, já na pré-escola, elementos para que as pessoas se tornem criativas. O autor salienta a necessidade de que os professores se indaguem se o que eles estão ensinando está preparando os estudantes para a sociedade atual, com destaque para mundo do trabalho. Apresentando uma visão aparentemente mercadológica, Tan se preocupa

com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na velocidade de fluxo de informações. Para ele, o currículo e a prática docente precisam se adequar ao século 21, o século que demanda pessoas criativas.

Witkin (2014), ao destacar a necessidade de se transformar a educação e se discutir os currículos escolares atuais, afirma que imaginar é transcender barreiras daquilo que é dado como verdade. A autora defende um ensino transformador que requeira mais do que comportamentos críticos e assunções dos estudantes. Ela defende uma educação imaginativa, criativa e transformadora, que proporcione aos alunos questionar a verdade e a realidade previamente dada. Witkin apresenta duas estratégias interligadas para facilitar a imaginação e a criatividade, que são a problematização e o questionamento.

Multiculturalismo e Cidadania

Nesta temática, estão abrigados os textos de Sloan (2013), Reid e Sriprakash (2012), Aprea e Sappa (2014), Kim e Wiehe-Beck (2016), Morgan (2014), Mcknight (2015), Choo (2014), Lou, Tsai, Tseng e Shih (2014), Wassermann (2017), Huang (2012) e Leask (2013). Ao tocar na questão do multiculturalismo, Sloan (2013) propõe um currículo interdisciplinar que suporte uma pedagogia focada na educação multicultural. É interessante e curiosa a concepção do autor a respeito da imaginação, pois, em certa parte do estudo, afirma que aprender é uma ciência e a imaginação pode fazer com que essa aprendizagem pareça uma mágica.

Discorrendo um pouco mais sobre a afirmação de que a imaginação se ligaria a um aspecto mágico, Sloan (2013) segue destacando que a escola pode se espriar para fora das paredes físicas e que o conhecimento não está preso àquele espaço. Além do mais, Sloan defende que os professores devem utilizar suas imaginações coletivas para criativamente melhorarem e transformarem as salas de aula. Diz ainda que a sabedoria resultante do que ele chama de *place-based learning* produz pensamento criativo e alarga a imaginação, e isso tudo facilita a renovação da comunidade.

Tocando especificamente na questão de fomentar o engajamento de imaginações, Sloan (2013) critica a prática do professor que não leva em conta o processo imaginativo. Assevera com base em uma fala atribuída a Albert Einstein, que diz que a imaginação seria algo mais poderoso do que o próprio conhecimento. Por fim, afirma que a transformação e o empoderamento de nosso intelecto não estão enraizados no que sabemos, mas no como agimos e o que fazemos com o conhecimento que temos. Ademais, o engajamento da imaginação dos estudantes ocorre quando se providenciam aos alunos experiências culturais em que eles tocam, manipulam, constroem e dissecam os conceitos e padrões do que eles estão aprendendo.

Reid e Sriprakash (2012) discutem a formação dos professores a respeito da educação para a diversidade na

Austrália. Os autores concluem que os futuros modelos de educação multicultural, novos modelos de currículo, podem produzir uma imaginação que resista ao instrumentalismo e se reengaje com a humanidade e suas múltiplas diferenças para além das fronteiras nacionais. Aqui a imaginação é tomada como um objetivo a ser alcançado e, ao mesmo tempo, um meio para se efetivar a educação multicultural.

Aprea e Sappa (2014) defendem que a educação financeira deve estar presente no currículo escolar alemão como parte da educação para a cidadania. As autoras discutem as concepções de financiamento e de crise econômica no currículo do ensino médio. O texto não traz uma caracterização sobre imaginação, mas a utiliza como um recurso no desenvolvimento da pesquisa ao se arguir os estudantes secundaristas sobre o que eles entendem a respeito de crise econômica.

Kim e Wiehe-Beck (2016) fazem uma análise crítica da adoção de um currículo comum de ensino de língua inglesa, artes, e matemática para todos os estados americanos. Essa adoção do currículo comum e o foco em avaliações externas levam a um condicionamento do estudante para a memorização de respostas e leva, também, à uniformização de conteúdos que não consideram as diferenças entre os estudantes.

Como alternativa a um currículo comum que não estimula a aprendizagem significativa e que tem como núcleo central a aquisição da informação como algo em si mesmo, Kim e Wiehe-Beck (2016) defendem um currículo focado na cidadania e, assim, recorrem ao conceito de *narrative imagination* cunhado por Nussbaum (citada por Kim & Wiehe-Beck, 2016). Como *narrative imagination*, entende-se a capacidade de pensar como seria estar no lugar de uma pessoa diferente, de ser um leitor atento da história dessa pessoa e de entender as emoções e desejos dela. Seria um exercício de alteridade que precisaria ser feito desde cedo, já na educação das crianças. Para os autores, deve-se propor um currículo que fomente a educação para um mundo cidadão e torna-se imprescindível cultivar a *narrative imagination* em crianças para desenvolver a cidadania no mundo.

Mcknight (2015) discute a problemática de gênero e denuncia a predominância de uma visão masculina nos projetos curriculares. Para a autora, é necessário imaginar as garotas se sentindo confortáveis como professoras, como mulheres e como feministas. Mcknight fez um estudo empírico com professoras que elaboram os currículos de inglês de uma escola secundária em Vitória, Austrália. Entretanto, a autora não apresentou um conceito ou caracterização da imaginação no decorrer do texto. Lou et al. (2013) também se reportam às questões de gênero e currículo, porém destacam um projeto integrativo de desenvolvimento da aprendizagem e da imaginação de garotas do ensino médio. Os autores compreendem que a imaginação pode ser encorajada por ambientes educativos que proporcionem estímulos específicos e que ajudem os

estudantes a extrair, disseminar e reestruturar imagens mentais. Por sua vez, Leask (2013), ao estudar os currículos de universidades, acredita que a imaginação é uma parte essencial do processo de internacionalização do currículo em qualquer disciplina.

Outros textos apresentaram alguns termos que adjetivam a imaginação, como é o caso de: Huang (2012), que, ao discorrer a respeito da influência do neoliberalismo no currículo de Taiwan, utilizou o termo *agents' imagination social*. Wassermann (2017) apresentou o termo *intellectual imagination* ao expor uma pesquisa em que se pediu aos

participantes, alunos de curso de formação de professores de história na África do Sul, que escrevessem o que imaginavam de um currículo de ensino de história. Morgan (2014), ao tratar do currículo de geografia da Nova Zelândia, aponta a *geographical imagination* como um meio para se desenvolver uma coerente noção geográfica do país. Choo (2014) usa o termo *hospitable imagination*, expondo a necessidade de se fomentarem meios acolhedores de imaginar o outro, o que se assemelha à ideia de imaginação narrativa de Nussbaum.

DISCUSSÃO

Das leituras realizadas, identificamos alguns termos e entendimentos ligados à imaginação que achamos pertinentes destacar. O primeiro se refere à ideia de imaginação como um processo mágico, em que se observam resquícios de um entendimento de imaginação ligada a algo não real, como aquilo que não se baseia na realidade. Esse entendimento vai de encontro à teoria sociocultural, que aqui assinalamos, pois entendemos que qualquer ação imaginativa está profundamente alicerçada na realidade e só é possível de acontecer, enquanto processo psicológico, porque o mundo real lhe fornece elementos para isso (Vigotski, 2009).

Em um dos textos revistos (Yang, 2015), percebemos a cisão entre cognição e imaginação, com sua alocação junto aos processos não cognitivos. Refutamos a ideia de que a imaginação não estaria relacionada aos processos cognitivos, porque compreendemos que esse constructo é a base de todos os processos psicológicos, atuando como um sistema (Vigotski, 2009). Compreendemos os processos psicológicos como intrinsecamente ligados, porque percebemos que o desenvolvimento humano ocorre no fluxo constante de processos como memória, percepção e imaginação, com a participação efetiva da emoção em todos eles.

Sobre cognição e emoção, destacamos que Fler (2013), em pesquisa realizada com crianças de pré-escola, enfatiza que a imaginação afetiva auxilia na apreensão de conhecimentos científicos. Para a autora, a criança está na fronteira entre o mundo real e o imaginário e acredita que a cintilação entre situações reais e as que decorrem de processos imaginativos pode ajudar as crianças a pensarem em caminhos situados e imaginários, que juntos apoiam a capacidade das crianças de imaginar explicações científicas.

Consideramos altamente pertinente o entendimento da imaginação como base para a criatividade. Vigotski (2009) alerta que toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa e aquilo que é denominado de criação ou ato criativo costuma ser o que ele chama de “ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto” (p. 35). Assim, portanto, concordamos que a imaginação é

o “coração” da criatividade (Zittoun & De Saint-Laurent, 2015).

Outro entendimento observado foi a relação entre imaginação e liberdade ou imaginação livre. Trotman (2008), em pesquisa realizada com adolescentes, demonstra que, para os alunos, a imaginação só é fomentada nas disciplinas em que há relativa liberdade para pensar. É interessante o destaque feito pelos alunos em relação à liberdade de ideias ou liberdade para pensar diferente da realidade dada, porque o núcleo da imaginação é isso: é o processo que nos desengaja do aqui-e-agora e nos leva a experiências distais, isto é, a imaginação expande as nossas experiências (Vigotski, 2009; Zittoun, 2015; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie 2016, 2017).

O termo imaginação ecológica apesar de aparecer em um dos textos desta revisão (Bertling, 2015), não aparece como um conceito delimitado. Na verdade, o autor faz uma espécie de junção de termos para enfatizar como a imaginação pode contribuir para a educação ambiental. Resumidamente, a imaginação com seu caráter de expansão das consciências das pessoas abriria caminho para a empatia e tal feito levaria a um maior cuidado com as questões ecológicas.

Outro conceito emergido na revisão, por ter sido utilizado por pesquisadores, foi o de imaginação narrativa, que, de fato, foi cunhado por Martha Nussbaum, filósofa que trabalha com questões relacionadas à cidadania e à democracia. Para Nussbaum (2008), a imaginação narrativa consiste na habilidade de tornar-se leitor atento da história do outro, colocando-se no lugar desse outro e expandindo a compreensão para além de si mesmo. Isso incluiria a habilidade de decifrar significados por meio do uso da imaginação (Von Wright, 2002). Seguindo os princípios da imaginação narrativa, se quisermos entender o outro, não devemos somente ler sobre ele ou conviver com ele, mas devemos utilizar a imaginação para transcender nossa posição egocêntrica quando conhecemos outras pessoas no decorrer da vida, e isso significa se tornar um cidadão democrático (Nussbaum, 2008; Von Wright, 2002).

Na revisão de literatura, também surgiu o termo imaginação coletiva, que aparece como uma imaginação

que é compartilhada por um grupo. Ela é observada quando um grupo constrói junto uma história, uma narrativa. Para que os elementos da história tenham coerência e possam ser compreendidos por todos os integrantes daquela comunidade, é necessário que os significados sejam coletivos.

Outro termo em destaque, devido a um expressivo número de publicações na área de Sociologia, é o de imaginação sociológica. Esse termo foi cunhado em 1959, por Charles Wright Mills, sociólogo norte-americano. O termo se converteu em um neologismo e compreende a habilidade que os sociólogos devem desenvolver para que

compreendam a realidade onde vivem, numa conexão ampla entre indivíduo e sociedade.

Em relação especificamente a currículos, se nos restringirmos ao entendimento de currículo como a um texto escrito, poucos trabalhos fizeram uma relação direta entre imaginação e currículo. Porém, se entendermos o currículo como prática docente, percebemos que alguns artigos destacam a necessidade de que as práticas propiciem meios de desenvolver a imaginação dos alunos. Em outros artigos, no entanto, a imaginação recebeu um tratamento secundário e aparece apenas citada no corpo do texto.

CONSIDERAÇÕES

A razão de se empreender esta revisão de literatura estrangeira se assentou na necessidade de se observar como as produções acadêmicas têm lidado com o tema, assim como, verificar as potencialidades da temática e suas lacunas. Traçar uma revisão sobre imaginação e currículo nos pareceu pertinente para abrir o campo de discussão. Porém, os textos apresentaram incipiente vinculação entre imaginação e currículo, mostrando que ainda há necessidade de se discutir a respeito de currículos que estimulem a imaginação no contexto educacional.

Relacionar imaginação e currículo parte do entendimento de que os recursos necessários para a imaginação podem ser providenciados pela escola que, como uma esfera de experiência da vida (Zittoun & Gillespie, 2016), deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua imaginação. Além disso, entendemos que o currículo pode ser o

vetor de uma nova prática docente que, ao contemplar a aprendizagem dos alunos, expande a experiência humana por meio de processos imaginativos.

Com a revisão realizada, concluímos que ainda há *gaps* quando se percebe que a imaginação aparece vinculada a aspectos fantasiosos, desligados da realidade e avessos à cognição. Entretanto, também percebemos possibilidades quando se revelam pesquisas em que a imaginação é apreciada e tratada da forma que nos parece que ela merece ser: como um lugar de expansão da experiência humana, como espaço de desenvolvimento e como “não-lugar” de irrealidades. Vincular imaginação e aprendizagem, subsidiados por currículos que atentem para a importância do fomento da imaginação nas escolas e universidades, parece-nos um caminho ainda a ser percorrido, embora alguns passos expressivos já tenham sido dados.

REFERÊNCIAS

- Al-Abdali, N., & Al-Balushi, S. (2016). Teaching for creativity by science teachers in grades 5-10. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(2), 251-268. doi: 10.1007/s10763-014-9612-3
- Apra, C., & Sappa, V. (2014). Variations of young germans' informal conceptions of financial and economics crises phenomena. *Journal of Social Science Education*, 13(3), 57-67. doi:10.2390/jssse-v14-i3-1318.
- Aminolroaya, S., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2016). Methods of nurturing creativity during preschool term: An integrative study. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 204-210. doi:10.5897/ERR2015.2305
- Baker, D. (2013). Art integration and cognitive development. *Journal for Learning Through the Arts*, 9(1), 1-15. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/9wv1m987>
- Ballantine, J., Greenwood, N., Howard, J., Kain, E., Pike, D., Schwartz, M., Smith, R., & Zipp, J. (2016). Does the center hold? Reflections on a sociological core. *Teaching Sociology*, 44(3), 151-162. doi:10.1177/0092055X16647432
- Bertling, J. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical placed-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(13), 1-26. Retrieved from <http://www.ijea.org/v16n13/>
- Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *International Journal of Educational Research*, 56, 75-88. doi:10.1016/j.ijer.2012.06.002
- Carter, D. (2013). Ars poetica, romanticism and english education: Poetics inheritances in the senior secondary english curriculum in New South Wales, Australia. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(1), 46-63. Retrieved from <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2013v12n1art3.pdf>
- Choudhary, S. (2016). A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4). doi:10.18870/hlrc.v6i4.352
- Ciabattari, T. (2013). Creating a culture of good writing: A cumulative model for teaching writing in the sociology major. *Teaching Sociology*, 41(1), 60-69. doi:10.1177/0092055X12462415
- Choo, S. (2014). Cultivating hospitable imagination: Re-envisioning the world literature curriculum through a cosmopolitan lens. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 68-89. doi:10.1111/curri.12037.
- Cohan, J. (2015). Our wheels project: Finding the extraordinary within the ordinary. *Early Childhood & Practice*, 17(1). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072354>
- Cowan, J. (2015). Our wheels Project: Finding the extraordinary within the ordinary. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v17n1/cowan.html>
- Cruz, M. (2011). Imagination, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski [Imagination, language and elaboration of knowledge

- from the perspective of the cultural-historical psychology of Vygotsky]. In A. Smolka & A. Nogueira (Eds.), *Emoção, memória, imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura [Emotion, memory, imagination: The constitution of human development in history and culture]* (pp.85-103). Campinas, SP: Mercado das letras.
- Dietiker, L. (2015). Mathematical story: A metaphor for mathematics curriculum. *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 285-302. doi:10.1007/s10649-015-9627-x
- Edgan, K. (2007). Por que a imaginação é importante na educação? [Why imagination is important for education?] In C. Fritzen & G. Cabral (Eds.), *Infância: Imaginação e educação em debate [Childhood: Imagination and education in discussion]* (pp. 11-37). Campinas, SP: Papirus.
- Fels, L., & Ricketts, K. (2015). BodyHeat encounter: Performing technology in pedagogical spaces of surveillance/intimacy. *International Journal of Educational & the Arts*, 16(9). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069845>
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106. doi:10.1007/s11165-012-9344-8
- Fleer, M., & Peers, C. (2012). Beyond cognitivism: Creating collectively constructed imaginary situations for supporting learning and development. *Australian Educational Research*, 39(4), 414-430. doi:10.1007/s13384-012-0073-9
- Galvão, T., Pansani, T., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. doi:10.5123/S1679-49742015000200017
- Girardello, G. (2011). Imaginação: Arte e ciência na infância. *Pro-posições*, 22(2), 75-92. doi:10.1590/S0103-73072011000200007
- Grauerholz, L., Eisele, J., & Stark, N. (2013). Writing in the sociology curriculum: What types and how much writing do we assign? *Teaching Sociology*, 41(1), 46-59. doi:10.1177/0092055X12461453
- Harris, P. (2002/3). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance Presses Universitaires de France*, 54(3), 223-239. doi:10.3917/enf.543.0223
- Hedges, H. (2014). Young children's 'working theories': Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 35-79. doi:10.1177/1476718X13515417
- Hilppö, J., Rajala, A., Zittoun, T., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2016). Interactive dynamics of imagination in a science classroom. *Frontline Learning Research*, 4(4), 20-29. doi:10.14786/flr.v4i4.213
- Hochschild Jr, T., Farley, M., & Chee, V. (2014). Incorporating sociology into community service classes. *Teaching Sociology*, 42(2), 105-118. doi:10.1177/0092055X13510210
- Huang, T. (2012). Agents' social imagination: The 'invisible' hand of neoliberalism in Taiwan's curriculum reform. *International Journal of Education Development*, 32, 39-45. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.11.006
- Kapucu, M., Cakmacki, G., & Aydogdu, C. The influence of documentary films on 8th grade students' views about nature of science. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 797-808. doi:10.12738/estp.2015.3.2186
- Ketsman, O. (2013). The creative process entailed in the co-construction of classroom curriculum. *Critical Questions in Education*, 4(1), 21-29. Retrieved from https://academyedstudies.files.wordpress.com/2014/12/culriculum_co-creationfinal.pdf
- Kim, J., & Wiehe-Beck, A. (2016). Understanding "the Other" through art: Fostering narrative imagination in elementary students. *International Journal of Education & the Arts*, 17(2). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094512.pdf>
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines – Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118. doi:10.1177/1028315312475090
- Lee, J. (2014). Experiences of intensive english learners: Motivations, imagined communities, and identities. *English Language Teaching*, 7(11), 28-38. doi:10.5539/elt.v7n11p28
- Lee, P., Ling, C., & Kang, H. (2016). The influence of open innovative teaching approach toward student satisfaction: A si-men primary school. *Quality & Quantity*, 50 (2), 491-507. doi:10.1007/s11135-015-0160-x
- Lou, S-J, Tsai, H-Y, Tseng, K-H., & Shih, R-C. (2014). Effects of implementing STEM-I project-based learning activities for female high school students. *International Journal of Distance Education Technologies*, 12(1), 52-73. doi:10.4018/ijdet.2014010104
- Mckinney, K., & Day, M. (2012). A multi-institutional study of students' perceptions and experiences in the research-based capstone course in sociology. *Teaching Sociology*, 40(2), 142-157. doi:10.2307/41502737
- Mcknight, L. (2015). Still in the LEGO(LEGOS) room: Female teachers designing curriculum around girls' popular culture for the coeducational classroom in Australia. *Gender and Education*, 27(7), 909-927. doi:10.1080/09540253.2015.1096920
- Mills, C.W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Morawski, C., Hayden, K., Nutt, A., Pasic, N., Rogers, A., & Zawada, V. (2014). A gallery of multimodal possibilities in a graduate course on learning differences in education. *International Journal of Education & the Arts*, 15(18). Retrieved from <http://www.ijea.org/v15n18/>
- Morgan, J. (2014). Fortunate inhabitants? Challenges for school geography in New Zealand. *International Research in Geographical and Environmental*, 23(1), 53-63. doi:10.1080/10382046.2013.858440
- Nunes, D., Castro-Tejerina, J., & Barbato, S. (2010). La imaginación creadora: Aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética [Creative Imagination: Historical-genealogical aspects for reconsidering activity theory and aesthetic mediation]. *Estudios de Psicología*, 31(3), 253-277. doi:10.1174/021093910793154394
- Nussbaum, M. (2008). Democratic citizenship and the narrative imagination. In D. Coulter, J. Wiens, & G. Fenstermacher (Eds.), *Why do we educate? Renewing the conversation* (pp. 143-157). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781444307214.ch10
- Parker, J. (2013). Imaging, imagining knowledge in higher education curricula: New visions and troubled thresholds. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 958-970. doi:10.1080/13562517.2013.827650
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança [Origins of intelligence in children]*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* [Play, dreams and imitation in childhood]. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Pinhasi-Vittorio, L., & Vernola, S. (2013). The arts to encourage multiple perspectives and promote social justice. *Journal of Language & Literacy Education*, 9(1), 54-72. Retrieved from <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2013/05/The-Arts-to-Encourage-Multiple-Perspectives.pdf>
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana [The imaginary production and the formation of the aesthetic sense: Useful reflections for a human education]. *Pro-posições*, 17(2), 47-69. Retrieved from <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>

- Ponce, B., & Durli, Z. (2015). Currículo e identidade na educação infantil [Curriculum and identity in early childhood education]. *Currículo sem Fronteiras*, 15(3), 775-792. Retrieved from <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf>
- Przybylla, M., & Romeike, R. (2014). Physical computing and its Scope-Towards a constructionist computer science curriculum with Pysical computing. *Informatics in Education*, 13(2), 241-254. doi:10.15388/infedu.2014.05
- Reid, C., & Sriprakash, A. (2012). The possibility of cosmopolitan learning: Reflecting on future directions for diversity teacher education in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 15-29. doi:10.1080/1359866X.2011.643762
- Rocha, M. (2014). Imaginar, calcular, ressignificar: Articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, 19(3), 227-237. Retrieved from <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2850/1952>
- Sacristán, G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática [The curriculum: A reflection on practice]* (3rd ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Santos, I. (2009). A imaginação e o desenvolvimento infantil [Imagination and child development]. *Educação em Foco*, 13(2), 157-169. Retrieved from <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-09-13.2.pdf>
- Silva, D. (2012). *Imaginação, criança e escola [Imagination, child and school]*. São Paulo, SP: Summus.
- Sloan, C. (2013). Transforming multicultural classrooms through creative place-based learning. *Multicultural Education*, 21(1), 26-32. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045830>
- Tan, O. (2015). Flourishing creativity: Education in an age of wonder. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 161-166. doi:10.1007/s12564-015-9377-6
- Trotman, D. (2008). Imagination and the adolescent lifeworld: Possibilities and responsibilities in the national secondary review. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 125-133. doi:10.1016/j.tsc.2008.04.002
- Vigotski, L. (2009). *Imaginação e criação na infância [Imagination and creativity in childhood]*. São Paulo, SP: Ática.
- Von Wright, M. (2002). Narrative imagination and taking the perspective of others. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 407-416. Retrieved from <https://link-springer-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/article/10.1023/A%3A1019886409596>
- Wang, C-C., Ho, H-C., Wu, J-J., & Cheng, Y-Y. (2014). Development of the scientific imagination model: A concept-mapping perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 106-119. doi:10.1016/j.tsc.2014.04.001
- Warnock, M. (1981). *La imaginación [Imagination]*. Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica.
- Wassermann, J. (2017). The historical significance of African liberation-the views of south African history education students. *Revista Eletrônica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 17-28. doi:10.6018/reifop.20.1.284811
- Witkin, S. (2014). Change and deeper change: Transforming social work education. *Journal of Social Work Education*, 50(4), 587-598. doi:10.1080/10437797.2014.947897
- Yang, C-P. (2015). Education for appreciating environment-An example of curriculum design of natural aesthetic education in Taiwan. *International Education Studies*, 8(5), 88-100.
- Zittoun, T. (2015). Imagining one's life: Imagination, transitions and developmental trajectories. In S. Gondim & I. Bichara (Eds.), *A psicologia e os desafios do mundo contemporâneo* (pp.127-153). Salvador, BA: UFBA.
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305-324. doi:10.1007/s12124-013-9234-2
- Zittoun, T., & De Saint-Laurent, C. (2015). Life-creativity: Imagining one's life. In V. Glaveanu, A. Gillespie, & J. Valsiner, (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology* (pp. 58-75). Hoke, UK: Routledge.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). *Imagination in a human and cultural development: Cultural dynamics of social representation*. Hoke, UK: Routledge.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2017). Imagination: Creating alternatives in everyday life. In V. Glaveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 225-242). London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-46344-9.

Submetido: 11/12/2017

Revisado: 08/05/2018

Aceito: 18/06/2018 ■