



## OS LUGARES DA IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Phagner Ramos<sup>1</sup>

Amanda Pereira de Albuquerque<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho pretende discutir o lugar da imaginação nas escolas para além do ensino infantil e de sua relação tradicional com o conto de fadas, compreendendo que enquanto processo cognitivo, a imaginação tem impacto nas diversas etapas do desenvolvimento humano. Para isso discorreremos sobre as definições de imaginação, e sua relação com a ludicidade e com o brincar, defendendo uma ampliação de seu conceito para um processo cognitivo superior. Seguiremos para um breve olhar sobre a imaginação no currículo, percebendo a limitação de seu espaço para o brincar. Entretanto, como processo cognitivo a imaginação estará presente em todas as fases da vida, e nos mais diversos espaços culturais, necessitando, portanto, seu desenvolvimento nas diversas etapas de ensino. Focaremos na potência da imaginação narrativa, possibilidade de colocar-se no lugar do outro, e da imaginação científica, vislumbrar para as questões e as formas de construir conhecimentos, como possibilidades de inserção de atividades imaginativas no campo da educação formal e até mesmo fora dela. Não se pretende, reafirmar receitas de bolos mais visibilizar conceitos e convidar os educadores a imaginarem sua inserção no contexto educacional.

**Palavras-chave:** fantasia, lúdico, seriedade, ensino.

### INTRODUÇÃO

Para tornar-se ciência, na almejada neutralidade, imparcialidade as ciências humanas perderam “sua alma”, distanciando-se de tudo aquilo que poderia confundi-la com seu objeto. Entretanto, a dificuldade de adequação das ciências humanas a esse paradigma tem gerado mudanças no paradigma com o difícil desafio de reencontrar sua alma. Um exemplo disso é a Psicologia Cultural, posicionando-se com uma noção de humano e realidade holística e desenvolvimental, assim tem “revivido” temáticas. Por essa sua posição tem enfrentado a necessidade de se reafirmar como Psicologia científica diante dos padrões da produção atuais.

A estrutura positivista da ciência e as construções históricas e sociais fizeram com que certos fenômenos fossem escanteados das definições de ciência, limitando a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Psicologia Cognitiva/ Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [autorprincipal@email.com](mailto:autorprincipal@email.com);

<sup>2</sup> Mestranda em Psicologia Cognitiva/ Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [amanda.palbuquerque@hotmail.com](mailto:amanda.palbuquerque@hotmail.com);



própria ideia e apreensão do fenômeno. A retomada da “alma” fez ressurgir com novos ares conceitos antigos, um exemplo disso é a fantasia, inicialmente posta como contrária do real, para se adequar as definições científica, e status epistemológico. Primeiro, transformando-se em imaginação (reprodutiva), enquanto, a parte criativa, artística e poética, sendo relegada a matérias não “científicas”, e posteriormente, nomeada como fantasia.

Essa dificuldade de se afirmar também é observada com a imaginação/fantasia, chegando à Educação, de forma errônea, entendida como um processo independente da cognição, da linguagem, da memória, quase como algo imprevisível, enquanto as práticas pedagógicas focam na repetição, na instrumentalização das brincadeiras e atividades, sem dados de imaginação, inovação, criatividade aspectos que possuem um valor secundário nas etapas do ensino (ROCHA, 2014).

Este trabalho pretende discutir o lugar da imaginação nas escolas para além do ensino infantil e de sua relação tradicional com o conto de fadas, compreendendo que enquanto processo cognitivo, a imaginação tem impacto nas diversas etapas do desenvolvimento humano. Para isso discorreremos sobre as definições de imaginação, e sua relação com a ludicidade e com o brincar, para assim apresentar exemplos de sua entrada na escola em suas diversas etapas de ensino.

## **HISTÓRICO DA IMAGINAÇÃO**

Diversos termos se perderam na história da Psicologia, e outros foram relocados para o domínio intelectual, ganhando status científico. É o caso da imaginação, onde foi central nos estudos da Psicologia no século 18 e no início do século 19, até a fundação da “Nova Psicologia” como uma ciência experimental por Wilhelm Wundt. E os aspectos criativos e artísticos da imaginação foram deixados de lado dos objetos de conhecimento da Psicologia (CORNEJO, 2017).

Os estudos considerados “pré-científicos”, anteriores ao estabelecimento da Psicologia positivista de Wundt, eram amplamente valorizados no século 18, pois organizavam as noções de homem e do mundo, e ainda hoje é possível observar dados da “velha” Psicologia nos estudos modernos (CORNEJO, 2017). O conceito de imaginação passa a ser explorado duas gerações antes da emergência do positivismo,



desse modo, faz-se necessário destacar as ideias científicas e filosóficas de alguns autores para compreender qual o cenário atual da imaginação na Educação.

Nicholas de Cusa foi um teólogo católico que apresentava pensamentos característicos da Idade Média, em que conceitos científicos e religiosos misturavam-se. Ele estabelece quatro níveis de conhecimento: sentido, imaginação, razão e intelecto/intuição, do mais baixo para o mais alto, respectivamente. A partir destes quatro níveis a mente humana assimila configurações de forma dos objetos e pensamentos. Ressaltando que a imaginação assimila as coisas ausentes, enquanto, o sentido assimila as coisas perceptíveis, e com isso, a razão faz-se necessária para a distinção dos estados mentais, justificando sua alta posição nos níveis de conhecimento (CORNEJO, 2017). A imaginação aqui é dom que cria uma câmara do que antes era perceptivo e está ausente, numa perspectiva representacional.

Enquanto, com Johann Goethe somos apresentados a uma perspectiva de desenvolvimento, tomada por um olhar holístico, no qual a experiência pessoal tem um papel fundamental. Olhando para a alma Goethe estabelece a existência de quatro poderes: a fantasia, a razão, a sensualidade e o intelecto. Com Goethe mantêm-se as quatro faculdades de Nicholas de Cusa, mas modifica-se a hierarquia nessa concepção a razão e o intelecto são poderes ativos, enquanto, a fantasia e a sensualidade são poderes passivos, com essa construção Goethe aproxima-se da comunidade científica de sua época que valorizava o intelecto e a racionalidade, contudo, ao contrário destes para ele a fantasia e a sensualidade eram requisitos indispensáveis para conhecer o mundo.

Ele definia a fantasia como uma capacidade necessária para desvelar os relacionamentos ocultos da natureza, nutrindo a racionalidade, permitindo a criação de conceitos, e abstrações intuitivas vividas, necessárias para a produção de ciência (CORNEJO, 2017). A imaginação aqui é uma habilidade indispensável para a intuição perceptível, como um instrumento para penetrar no mundo.

Para Immanuel Kant, existem condições a priori, transcendentais, antes de qualquer experiência sensível, que tornam o conhecimento possível. Assim, a mente possui três faculdades: a sensibilidade, a compreensão e a razão. A sensibilidade corresponde à capacidade de ter experiências sensíveis, que são percebidas numa estrutura espaço-temporal dada, pois não é possível captar o fenômeno por si só. Enquanto, a compreensão, permite clarificar a experiência sensível organizando as diversas partes das impressões em unidades perceptivas, a partir das funções lógico-



formais (determinadas a priori). Por último, a razão que neste modelo representa a maior capacidade do conhecimento, une dados da compreensão para cada vez maiores níveis de abstração do conhecimento (CORNEJO, 2017).

A imaginação no modelo de Kant tem um papel relevante para o conhecimento, ela permite que uma imagem de um objeto seja criada da multiplicidade de impressões que foram percebidas dele, ou seja, envolve a capacidade sintetizar as impressões do mundo. Desse modo, existem dois tipos de imaginação: a imaginação reprodutiva, que produz sínteses baseadas nas leis empíricas, fazendo representações de objetos que estão ausentes, e a imaginação produtiva, responsável pelas sínteses relacionadas aos dados da sensibilidade (as impressões sensoriais) com a instância da compreensão (as estruturas a priori, transcendentais), gerando novas combinações (CORNEJO, 2017).

Nesse sentido, na definição de Kant a imaginação tem função de intermediar a sensibilidade e a compreensão, produzindo sínteses em forma de conceitos, ideias, de experiências sensoriais. O que coloca esse processo cognitivo num modelo completamente intelectual, empírico, excluindo os sentimentos e processos orgânicos, assim, a imaginação reprodutiva se torna parte da Psicologia, com aspectos científicos, e a imaginação produtiva, se torna parte de outras teorias do conhecimento (CORNEJO, 2017).

No século 19, os livros de Psicologia passam a incorporar as definições de Kant, onde a imaginação reprodutiva possuía uma função intelectual de representar objetos ausentes, enquanto, a imaginação produtiva, gradativamente perde seu sentido, se aproximando das definições de fantasia de Goethe, ou seja, uma criação da imaginação, da alma, onde as representações do mundo sofrem modificações. E aos poucos a imaginação, como reprodutiva, foi ganhando validade científica, e a Fantasia, como imaginação produtiva e criativa, foi sendo escanteada para as artes, para o subjetivo, para o sentimental, o expressivo (CORNEJO, 2017).

## **A IMAGINAÇÃO, O BRINCAR E A LUDICIDADE**

Huizinga (1971) em seu livro *Homo Ludens*, defende a tese de que a característica central da vida cultural humana é sua ludicidade, e que por isso nossa espécie é a espécie do brincar". O autor afirma que conceitos como *homo faber* e *homo sapiens*, *sapiens* estão ultrapassados por não conseguirem abarcar a real complexidade



do humano, que não pode ser definido apenas por suas relações de trabalho ou por suas atividades mentais – do pensamento. Sendo insuficientes para a complexidade do humano, estas deveriam ser deixadas de lado, e abarcado um novo conceito que pudesse dar luz a complexidade. Em outras palavras, o jogo já estava no mundo antes de qualquer sinal de civilização, e é parte integrante de nós, o jogo dessa forma é compreendido como alicerce da cultura e de sua permanência. Tancrede (2014) buscando refletir sobre isto afirma “jogar é estar em um momento imaginativo, em um espaço ficcional, preestabelecido, com códigos e regras sociais, onde ficamos fora da vida cotidiana, mesmo que ainda estejamos nela”.

Essa conclusão aparece em outras teorias como é o caso da teoria piagetiana que “Na visão de Piaget (1978), é pela brincadeira e pela imitação que se dará o desenvolvimento natural, cognitivo e social da criança, que participa de processos de acomodação, na forma de assimilação (UIIJÉ, 2007, p. 03)”. Assim como: Na perspectiva de Vygotsky (1989), que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais, que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas também o modo de pensar do homem, o jogo infantil e as brincadeiras são resultados de processos sociais. Neste sentido, o brincar é uma atividade sociocultural livre e origina-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social. (UIIJÉ, 2007, p. 04).

Temos como base do brincar e da sua ludicidade, e de qualquer ato criativo e criador, a imaginação. A imaginação ou Fantasia implica na atividade de combinar e criar novos comportamentos, objetos, elementos, assim como, de reproduzir modos de algo já existente. Desse modo, a imaginação é fundamento para todas as atividades criadoras, sejam artísticas, científicas, tecnológicas, ou seja, todas as atividades socioculturais que o homem se engaja, inclusive, o brincar (VYGOTSKY, 2012). O jogo infantil é uma reelaboração de experiências vividas, daquilo que viu, ouviu, sentiu, chegando à brincadeira como uma adaptação, uma nova produção diante das demandas afetivas das crianças, tudo fruto da atividade imaginativa, e lúdica do brincar (ROCHA, 2014).

O jogo infantil é um excelente exemplo para nos ajudar desconstruir a ideia do senso comum de que a realidade e a imaginação não dialogam, que a imaginação só serve para os contos de fada, ou só para a educação infantil, pois não possui dado de ciência. No brincar as crianças não criam do nada, mas é elaboram a partir de elementos





da realidade e da sua experiência anterior, quanto mais variada a experiência, maior potencial imaginativo. Até os contos de fadas e histórias mais complexas são novas combinações de elementos da realidade, reelaborados pela imaginação, assim como, diversas invenções do homem. E para imaginar o que nunca se viu, nos sustentamos na nossa experiência histórica e social para representar os novos objetos. Desse modo, a imaginação também é uma condição necessária para todas as atividades intelectuais (VYGOTSKY, 2012).

Outra ligação entre a realidade e a imaginação é pela emoção, nessa alógica, a emoção tem a capacidade de escolher as impressões, pensamentos, elementos da realidade de acordo com o humor do sujeito, ou seja, a motivação, o engajamento e as emoções têm relações diretas com a produção imaginativa (VYGOTSKY, 2012). Quando a atividade escolar está de acordo com linguagem e o interesse das crianças, por exemplo, as chances de surgirem novas elaborações das crianças são maiores, da mesma forma, que o engajamento facilita a resolução de problemas no ambiente de trabalho, na escrita de um artigo, e nas diversas atividades humanas.

E por último, a imaginação produz a realidade, quando se combina e cria algo novo, que não existe na natureza, ao compartilhar no meio social, aquele objeto torna-se real, e passa a influenciar na criação de outros objetos, e assim, temos o ciclo da atividade criativa (VYGOTSKY, 2012). No caso da criação de um novo projeto pedagógico na escola, a partir do momento que é aplicado, ele se torna modelo para a criação de outros projetos. Portanto, temos a imaginação como um processo cognitivo, essencial para o desenvolvimento e diversas atividades humanas, do mesmo modo, que deveria ser reconhecido como elemento básico para diversas etapas de ensino.

## **IMAGINAÇÃO NO CURRÍCULO**

Gleice Paixão e Fabrícia Borges (2018) realizaram uma revisão da literatura incluindo revistas internacionais com o objetivo de identificar a forma como as áreas da Educação e da Psicologia tem tratado o termo imaginação. Em seus resultados percebeu-se uma distribuição dos trabalhos ao longo das etapas de ensino, com maioria no ensino superior seguido da educação infantil e fundamental I. A imaginação apareceu ligada as artes, a criatividade, ao multiculturalismo e, principalmente, a



cognição. Apesar da expansão do conceito as autoras advertem sobre ainda existem relação de imaginação com aspectos fantasiosos (no sentido de irreal), colocando-a como oposta a cognição.

Esse sentido de imaginação liga-a ao ato de brincar, ao lúdico e especialmente a infância, e tem consequências na construção das políticas educacionais. No caso do Brasil, a imaginação é reconhecida como atividade humana e já surge nas primeiras páginas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao reconhecer que o estudante é um:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Na BNCC as etapas de ensino são construídas a partir de competências e atividade a serem desenvolvidas, buscando afastar-se do sistema “conteudista” anterior. O termo imaginação aparece apenas na educação infantil, e mesmo nesse aparece como ligado ao brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, **sua imaginação**, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2009).

A ligação da brincadeira com a imaginação é inquestionável (inclusive no senso comum), é no universo do jogo, ao (re) criar as regras sociais, que se constroem outras narrativas. Tancrede (2014) buscando refletir sobre isto afirma “jogar é estar em um momento imaginativo, em um espaço ficcional, preestabelecido, com códigos e regras sociais, onde ficamos fora da vida cotidiana, mesmo que ainda estejamos nela” (p. 05). A aura criada no jogo envolve seus participantes em regras estabelecidas e compartilhadas naquele momento exato da brincadeira, e acabam perdendo efeito depois de passado esse momento.

A Educação percebendo as possibilidades do brincar na educação, tem se apropriado de seus recursos principalmente na educação infantil, perpetuando o uso do lúdico como parte do processo de ensino-aprendizado e do desenvolvimento da criança como um todo.



Entretanto, a imaginação some do currículo no ensino fundamental e médio, ficando implícita uma definição de imaginação ligada somente ao infantil e a brincadeira. A imaginação ainda é vista como não-séria, e, portanto, não caberia dentro do ensino das crianças mais velhas, adolescentes e adultos, apesar dessa visão ser bem divulgada no senso comum, vários autores as confrontam, tanto mostrando que o jogo/brincadeira pode envolver uma seriedade compenetrada, e também por demonstrarem que as demais fases da vida devem ser apenas baseadas na seriedade.

No ensino médio surge a criatividade como uma das competências a serem desenvolvidas:

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º).

Destaco a criatividade por ser um processo cognitivo próximo da imaginação, como dito por Vygotsky para criar uma ação nova é necessário imaginar, deslocar-se para esse espaço, tempo distinto e a partir dele construir. Isso, contudo, não significa que criatividade e imaginação são a mesma coisa, mas que houve uma escolha curricular em privilegiar uma e não a outra.

## **IMAGINANDO LUGARES PARA A IMAGINAÇÃO**

Buscando a compreensão de outros lugares para a imaginação para além do lúdico na educação infantil, propõe-se nessa seção apresentar alguns trabalhos que demonstrem a aplicabilidade para as demais etapas de ensino.

Com Fenalti (2004) observamos a aplicação da imaginação através do lúdico com a terceira idade, mostrando que independente do momento cronológica em que o sujeito se encontra, sempre haverá espaço para a ludicidade.

A imaginação narrativa de Martha Nussbaun (2014) é uma dessas possibilidades. Compreendida como uma habilidade necessária para entender o outro, a imaginação narrativa é o ato de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, não apenas ler ou observar o outro, mas imaginar-se nesse papel. Esse conceito nos relembra uma das





quatro atividades da imaginação que Vigotski apresenta. No caso de Nussbaun (2014) esse conceito integra do ideal de justiça social e democracia no qual a escola deve se basear, dando a possibilidade dos estudantes a aprenderem a empatia e a consciência coletiva.

Colocar-se no lugar de outros sujeitos é uma atividade importante para o ensino da história, da literatura, das ciências humanas, por isso aprender a imaginar as narrativas deve ser explorado. Andrade (2007) apresenta o uso da ludicidade como estratégia para a imaginação no ensino de história, demonstrando que o conhecimento histórico é imensamente aberto aos recursos lúdicos e que estes não são apenas instrumentos de motivação, mas interferem e conferem significados singulares, noções e conteúdo que se queira trabalhar.

Já com Ivã Gurgel e Maurício Pietrocola (2011) aparece o conceito da imaginação científica como essencial para a construção do conhecimento. Discutindo a epistemologia da ciência os autores defendem a existência da imaginação no construir da ciência em suas etapas, do planejamento da metodologia, construção de hipóteses até a generalização (ou não) dos conceitos passa por uma prévia imaginação.

Contudo, os autores demonstram que a imaginação científica não deve estar totalmente livre, mas seguida por momentos de racionalidade. Nesse caso, a compreensão é que a antiga dicotomia razão e imaginação, na verdade seriam complementares na ciência. Assim sendo, no ensino científico essa complementariedade deveria ser incentivada, dando vozes a criatividade e originalidade dos estudos sem deixar o rigor do pensamento racional. A ida ao laboratório deve ser um espaço de construção imaginativa de hipóteses, mas do que uma repetição de fórmulas já realizadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho, teórico, proposto para visibilizar a Imaginação em sua relação com a Educação, não pretendeu esgotar as discussões, nem apresentar todos as possibilidades. Ao contrário, desejava-se passear pela história do conceito da imaginação, demonstrando a coerente ligação com a ludicidade e a brincadeira, mas enfatizando sua potência para além desses aspectos.



Para Goethe e Cusa, apesar de discordarem a forma, a imaginação tornava-se parte essencial do processo de construção de conhecimento e por isso mesmo necessitava ser desenvolvida. Entretanto, na premissa de tornar científica Kant cindiu a imaginação em produtiva e reprodutiva. A produtiva ligou-se às artes e ao não científico, enquanto a reprodutiva tornou-se desprovida de sensibilidade, atrelando-se ao intelectual.

Com Vygotsky retomamos outra forma de pensar a imaginação, não mais cindida com em Kant, mas amplificada como processo cognitivo superior, pertinente para diversos aspectos culturais.

Ainda assim, apenas o imaginar na brincadeira adentrou o senso comum, as políticas educacionais e por consequente o cotidiano da escola, as vezes, transvestido pelo termo lúdico. Essas ações tem um forte potencial de construção educacional. Contudo, a imaginação é um processo cognitivo superior que não se esgota na infância, mas manifesta-se nos diversos atos sociais e culturais.

Esses potenciais ficam invisíveis na BNCC, mas apresentam-se como potentes seja na imaginação narrativa, ao colocar-se no lugar do outro, seja na científica, na construção do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS (Opcional)**

Agradecemos a professora Karina Moutinho e as discussões realizadas em sua disciplina de Processos Cognitivos e Imaginação, por nos disponibilizar discussões potentes para este trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. História e Ensino, Londrina, v. 13, p. 91-106, set. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=229)



8-rceb005-09&category\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CORNEJO, C. From fantasy to imagination: A cultural history and moral for psychology. In: WAGONER, B.; LUNA, I. B.; AWAD, S. H. (ed.). **The psychology of imagination: history, theory, and new research horizons**. North Carolina: Information Age Publishing, 2017, p. 3-44.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza et al. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 56-72, nov. 2017. ISSN 2178-4582. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p56>>. Acesso em: 13 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n1p56>.

CRUZ, M. N. **Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FENALTI, Rita de Cássia de Souza. A Conduta lúdica e a terceira idade. IN: SCHWARTZ, Gisele Maria. *Dinâmica Lúdica: Novos Olhares*. Editora Manole. Barueri – São Paulo, 2004.

GURGEL, Ivã; PIETROCOLA, Maurício. Uma discussão epistemológica sobre a imaginação científica: a construção do conhecimento através da visão de Albert Einstein. *Rev. Bras. Ensino Fís.*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 01-12, mar. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172011000100024&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172011000100024&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172011000100024>.

MONTEZI, Aline Vilarinho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 77-85, June 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100008&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100008>.

NUSSBAUM, Martha C. *Educação e Justiça Social*. Portugal: Editora Pedagogo, 2014.



PAIXAO, Gleice Miranda; BORGES, Fabrícia Teixeira. Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 34, e34310, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722018000100409&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722018000100409&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Aug. 2020. Epub May 16, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34310>.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Imaginar, calcular, ressignificar: articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 227-237, abr. 2015. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2850>>. Acesso em: 13 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n3a2850>.

TANCREDE, Oníra. **Johan Huizinga: jogos culturais e performances culturais um diálogo**. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás – UFG, 2014.

UJIIE, Nájela Tavares. Ação Lúdica na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, v. 4, n.1, Jun. 2007, p. 01-07.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Tradução, introdução e notas de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivros, 2012, p. 21-46.