

LUDICIDADE E IMAGINAÇÃO COMO FUNDAMENTOS DE UMA EPISTEMOLOGIA POÉTICA NA EDUCAÇÃO

Sheila Cristina M. da FONSECA¹

Recebido: 30/01/26
Aprovado: 02/03/2026

Resumo

Este artigo investiga de que maneira a ludicidade e a imaginação sustentam uma epistemologia poética na educação. Inicia-se com uma análise crítica da epistemologia racionalista contemporânea e procura entender o ato de brincar e de imaginar como métodos válidos de conhecimento. Fundamenta-se em pensadores como Bachelard, Winnicott e Freire, conectando teoria a práticas pedagógicas, como a narração de histórias, jogos simbólicos e escrita criativa. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, centrada na análise de obras teóricas que discutem os limites da racionalidade e apontam para saberes sensíveis e criativos. Ao final, sustenta que o saber também se origina da sensibilidade e da vivência estética, destacando a relevância de abordagens educativas que valorizem o simbólico e o imaginário.

Palavras-chave: Epistemologia poética; Ludicidade; Imaginação; Práticas pedagógicas.

PLAYFULNESS AND IMAGINATION AS FOUNDATIONS OF A POETIC EPISTEMOLOGY IN EDUCATION

Abstract

This article investigates how playfulness and imagination support a poetic epistemology in education. It begins with a critical analysis of contemporary rationalist epistemology and seeks to understand the acts of playing and imagining as valid methods of knowledge. It is grounded in the works of thinkers such as Bachelard, Winnicott, and Freire, connecting theory to pedagogical practices such as storytelling, symbolic play, and creative writing. The methodology adopted is qualitative, bibliographic, and interpretative in nature, focusing on the analysis of theoretical works that discuss the limits of rationality and point to sensitive and creative forms of knowledge. In conclusion, it argues that knowledge also originates from sensitivity and aesthetic experience, highlighting the relevance of educational approaches that value the symbolic and the imaginary.

Keywords: Poetic epistemology; Playfulness; Imagination; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A ênfase na razão técnico-científica no âmbito educacional resultou em uma visão restrita do conhecimento, que se concentra na objetividade, na fragmentação e na uniformização dos métodos de ensino e aprendizado. Essa abordagem, vinculada historicamente à epistemologia moderna, ignora aspectos essenciais da vivência humana, como o corpo, as emoções, a imaginação e o lúdico. Em contraposição a esse modelo, há uma crescente demanda para reavaliar o próprio conceito de

¹ Mestranda em educação pelo programa PPGED, da Universidade Estadual do Pará-UEPA. Email: letrasheila@gmail.com

conhecimento, permitindo a inclusão de outras formas de saber que sejam mais sensíveis, criativas e integradoras. Este artigo se propõe a compreender como a ludicidade e a imaginação podem ser interpretadas como alicerces de uma epistemologia poética e sensorial na educação. A questão central que orienta esta análise é: Que possibilidades epistemológicas surgem ao se reconhecer o brincar e a imaginação como formas válidas de conhecer e transformar o mundo?

A análise apresenta as contribuições da epistemologia poética, com ênfase na obra de Gaston Bachelard, em relação à pedagogia do brincar defendida por Donald Winnicott e à proposta de educação libertadora de Paulo Freire. Isso é feito em conexão com práticas educacionais que incluem contação de histórias, jogos simbólicos, escrita criativa e arte. O ponto de partida é a compreensão de que o conhecimento não resulta apenas da razão analítica, mas também das experiências simbólicas, emocionais e estéticas que o indivíduo vive em sua relação com o mundo. A metodologia utilizada é qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, focada na análise interpretativa de obras teóricas que apoiam a ideia de que existem saberes oriundos do sensível, do imaginário e do lúdico. Com essa abordagem, o artigo visa contribuir para o fortalecimento de propostas pedagógicas que revigoram o ato de conhecer e tornam os processos educativos mais humanizados.

A estrutura do artigo está organizada em cinco seções principais. Na primeira, apresenta-se um breve histórico da crise da epistemologia racionalista na educação, com seus limites e impactos. Em seguida, discute-se a imaginação como potência epistemológica, destacando contribuições de Bachelard, Freire e Durand. A terceira seção aborda a ludicidade como via de conhecimento, com ênfase no brincar como ato epistemológico e abertura ao simbólico. Posteriormente, apresentam-se práticas pedagógicas possíveis, como a contação de histórias, jogos simbólicos, escrita criativa e experiências artísticas. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais ideias discutidas, indicando caminhos para o fortalecimento de uma educação mais sensível, poética e humanizadora.

2- CRISE DA EPISTEMOLOGIA RACIONALISTA NA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

A epistemologia ocidental, a partir do Iluminismo, foi fortemente influenciada por um conceito de conhecimento baseado na razão, na objetividade e na distinção entre sujeito e objeto. O paradigma cartesiano introduziu um modo de pensar que priorizava a dúvida sistemática e a lógica como bases para um conhecimento confiável. Esse modelo se firmou com o positivismo no século XIX, que

estabeleceu os critérios de cientificidade por meio da mediação, da previsibilidade e da imparcialidade do pesquisador. Essa racionalidade moderna teve um impacto significativo na educação, especialmente em relação à estrutura curricular, à formação de professores e às metodologias de avaliação do conhecimento.

Entretanto, a epistemologia racionalista começou a ser contestada no século XX, principalmente por correntes filosóficas e educacionais que criticavam sua inflexibilidade e seus limites. A crítica pós-moderna, por exemplo, evidenciou a exclusão de conhecimentos sensíveis, simbólicos e subjetivos, que eram vistos como insignificantes ou inferiores em comparação à objetividade científica. Nesse cenário, (BACHELARD, 2001, p.29) traz contribuições significativas ao compreender a ciência como uma construção em constante revisão. Para ele, “o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma”. Ou seja, o conhecimento não se impõe como verdade acabada, mas se constitui em processo, em tensão com o já sabido. Ainda segundo o autor, “o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 2001, p.17). Essa visão rompe com a ideia de ciência como neutralidade absoluta e abre espaço para pensar outras formas de conhecer como legítimas.

Ademais, (MORIN, 2003, p. 20) afirma que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” Ao propor essa circularidade, o autor evidencia que não se pode transformar a educação sem transformar também as formas de pensar que a sustentam. Ele defende uma epistemologia complexa, capaz de integrar razão e emoção, ciência e arte, objetividade e sensibilidade, superando a fragmentação que limita a compreensão da realidade e das experiências humanas.

No âmbito da educação, as críticas se intensificaram, especialmente por meio de teóricos como Paulo Freire (1987), que acusou a ideia de neutralidade de ser uma construção ideológica enganosa. Em sua crítica à chamada educação bancária, (FREIRE, 1987, p. 33) afirma que: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” Essa visão reforça a hierarquia entre educador e educando e nega a existência de saberes diversos e legítimos. Em oposição a isso, Freire propõe uma educação dialógica, centrada na experiência vivida dos sujeitos e na valorização dos múltiplos saberes que compõem sua realidade. (DURAND, 2005, p. 155) também contribui para este debate ao observar que “não há exatidão na ciência, pois ela pertence

ao mundo político da razão e não é capaz de garantir objetividade para o real, cuja fonte é a criatividade e, portanto, a subjetividade”. Tal visão questiona os fundamentos da epistemologia racionalista e sustenta a necessidade de incorporar o imaginário e a criação como dimensões legítimas do conhecimento.

Somado a isso, a crítica à racionalidade instrumental ganhou força também com Boaventura Santos (2018), que analisa a crise do paradigma dominante das ciências modernas como um fenômeno complexo. Segundo o autor: “A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas” (SANTOS, 2018, p. 44). Essa compreensão permite pensar que a exclusão de outras formas de conhecimento como os saberes populares, indígenas e tradicionais está relacionada tanto a interesses sociais quanto a limites internos da própria ciência moderna, o que exige a construção de epistemologias mais plurais e abertas.

Neste cenário, surgem propostas de epistemologias alternativas, como a poética, que busca harmonizar razão, sensibilidade, lógica, criatividade, imaginação, ludicidade, ciência, arte e a subjetividade na construção do conhecimento.

2.1- Limites e impactos da epistemologia racionalista na prática educacional

A predominância do modelo racionalista de conhecimento teve um impacto significativo nas práticas educativas, influenciando a maneira como se pensa o ensino, o currículo, a avaliação e as figuras do professor e do aluno. Fundamentado em uma perspectiva objetiva, linear e fragmentada da realidade, esse paradigma gerou uma educação focada na mera transmissão de informações já prontas, na memorização e na repetição o que resultou em uma diminuição da criatividade, da imaginação e da conexão pessoal dos indivíduos com o conhecimento. Esse modelo transformou o processo de ensino em uma abordagem técnica e instrumental, no qual o ato de ensinar se equipara a, simplesmente transmitir informações, enquanto o aprendizado se resume a uma atividade de acolhimento passivo. Conforme destaca Paulo Freire (1987, p. 33):

Em lugar de comunicar-se o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Essa abordagem desconsidera as experiências, os conhecimentos anteriores e os contextos socioculturais dos alunos, reforçando a verticalidade e a fragmentação do conhecimento. As consequências dessa discussão se revelam ainda na organização do conhecimento. O currículo segmentado e disciplinar reflete a perspectiva cartesiana, que separa as diversas áreas do conhecimento e ignora suas conexões. (MORIN, 2003, p. 89) questiona essa maneira de pensar ao sugerir uma reforma do raciocínio que ultrapasse a fragmentação do saber e promova a compreensão da complexidade, ou seja, a habilidade de entender a realidade em suas interconexões. Nesse sentido, afirma: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. Essa concepção amplia o entendimento da educação como campo fértil para a articulação entre diferentes formas de saber e experiências humanas.

A epistemologia racionalista tende a ignorar dimensões sensíveis da experiência humana, como o corpo, a emoção, a imaginação e a ludicidade, que são fundamentais para um desenvolvimento completo. Ao enfatizar a razão pura, muitas práticas educacionais reduziram o valor de formas narrativas e simbólicas de aprender. Para (DURAND, 2005, p. 148), “o mito não constitui simplesmente uma narrativa [...] mas um ato de pensar”, uma linguagem que busca sentido para o mistério do mundo e da vida. Essa concepção rompe com a lógica objetiva e destaca a potência do imaginário como via legítima de conhecimento.

Na prática educativa, isso se manifesta em ambientes de aprendizagem que são desmotivadores, caracterizados pela imposição de comportamentos, pela inflexibilidade das metodologias e pela aplicação de avaliações uniformes. Esse tipo de contexto não incentiva a criatividade, a ludicidade, a escuta ativa e a receptividade ao novo, que são aspectos essenciais de uma educação mais sensível e poética. A consequência mais severa, segundo Boaventura de Sousa Santos (2018), é a formação de um sujeito epistêmico “excluído”, aquele que, por não se apropriar do modelo hegemônico de racionalidade, é visto como desinformado ou incompetente. Isso afeta de maneira mais intensa os conhecimentos populares, indígenas e de comunidades marginalizadas, que são constantemente silenciados no ambiente escolar. O autor aprofunda essa crítica ao afirmar que: “a diferença epistemológica que não reconhece a existência de outros tipos de conhecimento, além do científico, contém e oculta outras diferenças, umas diferenças capitalistas, coloniais e sexistas”

(SANTOS, 2018, p. 238). Para transcender essas barreiras, é fundamental expandir a educação por meio de novas epistemologias que valorizem a imaginação, o ensino lúdico e a diversidade de saberes, conforme propõem as epistemologias do sul e da interculturalidade.

Nessa perspectiva, (FLEURI, 2021, p. 32) afirma que “a relação entre as pessoas e os grupos é o que constitui os saberes, e são essas pessoas em relação que, de certa forma, detêm os significados e os instrumentos de produção e circulação de saberes.” Isso implica ressignificar a importância simbólica do saber, compreendendo sua conexão vital com a cultura, o afeto e o desejo de conhecer elementos essenciais para uma pedagogia mais sensível, plural e transformadora.

3 A IMAGINAÇÃO COMO POTÊNCIA EPISTEMOLÓGICA:

3.1 Contribuições de Bachelard, o imaginário e a criação de conhecimento

A tradição racionalista, tanto na ciência quanto na educação, por muito tempo relegou a imaginação a um papel secundário, ligando a erros, ilusões ou fantasias. Entretanto, Gaston Bachelard (1986) estabelece uma nova abordagem epistemológica ao reconhecer a imaginação como uma ferramenta valiosa para a aquisição de conhecimento, não se limitando apenas ao âmbito estético ou literário. Em suas obras, como *O direito de sonhar* e outros escritos, ele defende uma verdadeira valorização do imaginário como elemento essencial nas práticas científicas e educacionais. Para o autor, a imaginação não é contrária à razão, mas sim uma aliada. Ela abre espaço para inovações, possibilita a superação de barreiras epistemológicas e promove a reinvenção dos objetos de estudo. Assim, conhecer implica criar, em vez de simplesmente reproduzir ou refletir a realidade, como Bachelard (1986, p. XVI) observa o seguinte:

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre humanidade.

O autor destaca a imaginação como uma capacidade criadora que vai além da simples reprodução da realidade, transformando, reinventando o mundo de forma poética, simbólica, definindo como uma potência criadora que vai além do dado que reinventa e até canta a realidade. Essa visão valoriza o imaginário como força de resistência, esperança e construção de novos sentidos. No campo educativo, aponta para a importância de práticas que estimulem o sonho, a fantasia e a criatividade como formas legítimas de conhecimento e transformação social. Neste ponto, proponho

FONSECA, Sheila Cristina M. da.. Ludicidade e imaginação como fundamentos de uma epistemologia poética na educação . In: Revista **Falas Breves**, no.14, Breves-PA, junho de 2026. ISSN 23581069

uma reflexão: Como a atividade da imaginação, relacionada ao conhecimento, ainda é uma dimensão pouco reconhecida na formação de docentes? E como seria a sala de aula se os professores fossem, de fato, estimulados a criar pedagogicamente? No mínimo, teríamos uma sociedade mais capaz de resolver os problemas de seu tempo com sabedoria, criatividade, protagonismo, repensando suas ações e exercendo a cidadania de forma mais sensível e consciente.

A valorização da imaginação em Bachelard se aproxima da pedagogia crítica de Paulo Freire, ao afirmar que o conhecimento nasce da curiosidade e do desejo de ir além do dado. Como aponta Freire (2021, p.53):

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

Para ambos os autores, o saber é inseparável do ato criador, e o processo crítico exige uma abertura à dimensão simbólica e poética da existência. Freire nos convida a repensar a imaginação como motor da curiosidade. Ela nos ajuda a explorar o mundo de forma criativa, combinando emoções, intuição e comparações. Diante de algo desconhecido, como um ruído, é a imaginação que projeta hipóteses, constrói sentidos e nos conduz à compreensão, mostrando que conhecer também é imaginar.

Essa aproximação também pode ser lida no diálogo entre Gilberto Durand e Bachelard (2001, p.275), o segundo vê na imaginação uma potência formadora do pensamento, capaz de ampliar os horizontes da razão, tensionar seus limites e permitir a emergência de novas formas de inteligibilidade do mundo. Trata-se de uma imaginação que não escapa da realidade, mas que a transforma. “[...] o homem literário é uma soma da meditação e da expressão, uma soma do pensamento e do sonho’. Nessa perspectiva, a função simbólica se torna central, pois (Durand, 1988 *apud* Teves, 1992, p. 27) comenta que

[...] o homem é o ser que cria símbolos para mediatizar suas relações com o mundo. Na linguagem, na arte, na religião, na ciência, na magia, os símbolos estão sempre presentes. Eles são uma das formas de apresentar ao sujeito o objeto ausente.

O símbolo, portanto, não é apenas uma representação estética, mas uma via de conhecimento, um recurso que possibilita à criança e ao educador acessar dimensões profundas da experiência. Neste aspecto do texto, faço a seguinte consideração acerca de nossa prática docente: observa-se os saberes da infância comunicando uma imaginação que estimula a reinvenção pedagógica. A criança experimenta diferentes papéis, cria novos mundos e descobre soluções criativas para os problemas. Na educação, isso é importante para tornar o aprendizado agradável e profundo, uma vez que, por exemplo, brincadeiras como “pega-pega” e “esconde-esconde”, que possuem regras, trazem saberes sobre justiça, limites e experiência emocional como a frustração.

Além disso, ao defender uma epistemologia poética, Bachelard nos convida a pensar o conhecimento como experiência estética e sensível. Conhecer é também sentir, habitar, sonhar. Essa perspectiva pode renovar profundamente as práticas educativas e o próprio papel da escola como espaço de formação integral dos sujeitos.

3.2 Imaginação como força de reinvenção do real

A imaginação, muitas vezes relegada ao campo do fictício ou do irreal, assume aqui uma dimensão epistemológica: é por meio dela que o sujeito reconstrói o mundo, não como uma repetição do já dado, mas como uma abertura a possibilidades inéditas. Visto que, nas palavras de Bachelard (2001, p.1):

A imaginação não é uma faculdade de formar imagens, mas de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. A imaginação, no sentido próprio da palavra, é o poder de deformação das imagens oferecidas pela experiência.

A citação do autor fala que a imaginação não é apenas sobre criar imagens na mente, mas transformar ou mudar as imagens que já temos, com base nas nossas experiências. O poder da imaginação nos liberta das primeiras impressões que tivemos sobre algo, permitindo que vejamos as coisas de uma nova maneira. Neste trecho do artigo, percebo que Bachelard quebra com a noção de que a imaginação é apenas uma imitação da realidade, transformando-a em um exercício crítico e criador, o que estabelece um ambiente propício para a pedagogia poética.

Essa potência também é enfatizada por **Jorge Larrosa (2018)**, que propõe um olhar que reforça a escola como um espaço privilegiado para o exercício da imaginação e da criação de novos sentidos de mundo. Ao permitir que as crianças se imaginem "qualquer coisa", a escola não apenas

transmite saberes, mas cultiva o imaginário, rompe com os limites do presente e alimenta o desejo de futuros múltiplos como apresenta:

[...]A escola é um lugar e um tempo em que os seres humanos podem sair das ocupações que lhes foram dadas (pela sua condição, pela sua posição, por seu nascimento) e podem imaginar a possibilidade de ser qualquer coisa [...] a escola não é primeiro o lugar de transmissão dos saberes que preparam as crianças para a vida adulta. É o lugar localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência.

Quando (Larrosa, 2018, p.234-235) afirma que "a escola é o ambiente onde os seres humanos podem imaginar a possibilidade de se serem qualquer coisa", ele se refere à habilidade de idealizar outros modos de ser, de desafiar as imposições sociais e se abrir para o que é possível, ao não dado, ao ainda não sido. Isso oferece uma definição nítida do domínio da imaginação. Ademais, a citação retrata a escola como um espaço "fora das necessidades do trabalho", representando um período de pausa, um momento de liberdade, de "aprender apenas por aprender", o que propicia um espaço para o imaginário, os devaneios e a construção de futuros plausíveis. Larrosa e Bachelard convergem na valorização da imaginação como um ato formador, uma postura epistemológica que transforma a realidade e nos molda como indivíduos sensíveis e criativos.

4.0 LUDICIDADE COMO VIA DE CONHECIMENTO:

4.1 O brincar como ato epistemológico (Winnicott e Boeno)

A ludicidade, frequentemente associada à diversão ou limitada ao período infantil, é uma parte fundamental da vivência humana e do processo de aprendizado. Ao analisar o ato de brincar como uma forma de adquirir conhecimento, este artigo busca refletir sobre as ideias de Donald Winnicott e Rosângela Boeno, que em suas distintas perspectivas, valorizam o aspecto criativo, crítico e cognitivo do brincar.

Segundo Donald Winnicott (1975), a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, simbólico e cognitivo do indivíduo. O autor apresenta a ideia de "espaço potencial", que representa uma área de transição entre a realidade interna e o ambiente externo, no qual a brincadeira se manifesta como uma atividade inovadora e transformadora. Ele declara que:

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e usar a personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o self (Winnicott, 1975, p. 89).

Conforme essa visão teórica, o ato de brincar não deve ser visto como um privilégio exclusivo da infância, mas sim como uma maneira fundamental de atribuir significado, estabelecer conexões com o mundo e com o próprio ser. É uma forma de comunicação que antecede a verbalização e que não segue uma linha reta, permitindo que a criança vivencie, simbolize, explore alternativas e desenvolva suas interpretações da realidade.

Alinhado a essa perspectiva, Boeno (2011, p.47) propõe uma abordagem que reforça o entendimento de que o brincar é uma atividade estruturante da infância, profundamente ligada aos processos de aprendizagem, subjetivação e produção de sentidos, pois,

A infância é uma fase muito importante na vida do ser humano, responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao emocional. É através da brincadeira, do faz de conta, da imaginação que a criança se caracteriza e este é precisamente um dos pontos em que se resume a especificidade da infância.

O autor destaca que a infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, sendo caracterizada justamente pelas experiências com a brincadeira, o faz de conta e a imaginação. Essa afirmação aproxima-se da compreensão de Winnicott (1975), que reconhece o brincar como um espaço de elaboração emocional e construção de sentido sobre o mundo. As duas perspectivas se encontram ao reconhecer que brincar é uma atividade que contribui para o conhecimento: uma forma legítima de entender, investigar e transformar o mundo. Essa abordagem muda a forma como a ludicidade é vista, passando de algo secundário para um aspecto fundamental em uma epistemologia que integra corpo, emoção, intuição, linguagem e razão. Em resumo, brincar é um método de aprendizado que liga o real, o simbólico e o imaginário, apresentando uma forma de conhecimento que abraça a complexidade da experiência humana. O aprendizado que valoriza o caráter lúdico como base do conhecimento favorece o surgimento do inédito, do espontâneo e do poético. Nesse cenário, o saber não se limita a uma mera imitação, mas transforma-se em uma construção contínua, motivada pela curiosidade, pela imaginação e pelas experiências de quem brinca, age e reflete.

4.2 Ludicidade como abertura ao novo e ao simbólico

A ludicidade, em sua essência, é marcada pela abertura ao inesperado. Ao brincar, o sujeito se permite suspender as amarras do cotidiano funcional e utilitário, acessando um espaço-tempo de liberdade criativa onde o novo pode emergir. Trata-se de uma atividade que, ao romper com a lógica

da previsibilidade, cria brechas para a invenção, para o simbólico e para a imaginação dimensões fundamentais da experiência humana e da constituição do conhecimento.

Sob a ótica de uma epistemologia poética, o saber vai além da lógica tradicional, ampliando-se para incluir a sensibilidade, a intuição e o uso de metáforas. O ato de brincar, como uma forma especial dessa abertura, convida o indivíduo a experimentar diferentes realidades, a transitar entre o verdadeiro e o imaginário, e a criar significados que não podem ser encerrados em definições rígidas. Neste contexto, o simbólico se transforma em uma linguagem do inefável, servindo como uma maneira de articular experiências pessoais e externas de forma única e expressiva. Segundo Winnicott (1975, p.85) esse movimento simbólico está presente na própria gênese do brincar:

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa.

Neste ambiente criativo, ocorre uma pausa temporária na lógica literal e funcional, permitindo que uma lógica poética se manifeste, caracterizada pela multiplicidade de significados, pela imaginação e pelas metáforas. É nesse espaço intermediário que o indivíduo encontra o novo, não como uma imposição externa, mas como uma criação interna que mantém uma conexão dinâmica com o mundo. Ao considerar o lúdico como uma forma de acesso ao simbólico, a educação é inserida em um contexto mais amplo, no qual o aprendizado pode ser desenvolvido de maneira plural, sensível e interativa. O simbólico aqui não é apenas um enfeite ou um complemento da razão, mas sim uma parte fundamental da forma como os seres humanos interpretam a realidade e agem sobre ela.

A imaginação, estimulada pelo brincar, transforma-se em um recurso epistemológico, essencial para o desenvolvimento de novas ideias, ligações inesperadas e interpretações enriquecedoras. Nesse contexto, as figuras poéticas atuam como gatilhos à criação sensível. Como descreve (BENJAMIN, 1985, p. 241-242), “[...] a imagem colorida faz a fantasia infantil mergulhar, sonhadoramente, em si mesma. [...] No reino das imagens incolores, a criança acorda; no reino das imagens coloridas, ela sonha seus sonhos até o fim.”

Dessa forma, a ludicidade opera como abertura para o desconhecido, o estranho, o indizível aquilo que ainda não tem nome, mas que pulsa nas margens do pensamento instituído. Ao criar, jogar e simbolizar, o sujeito educativo se torna autor de mundos, protagonista da invenção de sentidos e cocriador da própria realidade.

FONSECA, Sheila Cristina M. da.. Ludicidade e imaginação como fundamentos de uma epistemologia poética na educação . In: Revista **Falas Breves**, no.14, Breves-PA, junho de 2026. ISSN 23581069

5.0- Práticas pedagógicas possíveis: contação de histórias, jogos simbólicos, escrita criativa e arte

Compreendendo que o saber pode surgir através da diversão, da imaginação e da vivência simbólica, surge a oportunidade de desenvolver uma educação que priorize abordagens sensíveis e inovadoras. A epistemologia poética, ao unir lógica e fantasia, requer métodos que estimulem a escuta atenta, o fascínio, o simbolismo e a manifestação pessoal dos alunos. Entre essas abordagens, destacam-se a narração de histórias, as atividades lúdicas, a produção literária criativa e as manifestações artísticas.

a) Narrativa de contos

Contar histórias é uma prática antiga que conecta saberes, sentimentos e costumes. Sob uma ótica poética, a narrativa se torna um meio sensível para transmitir conhecimentos, acionando lembranças, despertando emoções e estabelecendo laços profundos entre o narrador e o ouvinte. Quando recebida com atenção, a história narrada estimula a imaginação e favorece identificações simbólicas, permitindo que tanto crianças quanto adultos se vejam refletidos nas imagens evocadas e reinterpretem suas experiências pessoais. É nesse horizonte que (BACHELARD, 2008, p. 196) afirma: “A imaginação imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens. É essa riqueza do ser imaginado que queremos explorar”. A narrativa, portanto, não apenas comunica conteúdos, mas também alimenta a potência imaginativa, ampliando os modos de conhecer e de habitar o mundo.

b) Atividades de representação lúdica

A brincadeira simbólica, como método de ensino, proporciona um ambiente rico para que as crianças manifestem e desenvolvam cenários, sentimentos e vivências por meio de sua imaginação. Não se limitando a um simples divertimento, essa atividade representa um processo criativo que estimula o pensamento abstrato, a empatia e a formação de significados sobre elas mesmas e o mundo ao seu redor. Com base nessa visão, atividades como jogos simbólicos, encenações e simulações promovem o surgimento de uma epistemologia poética na educação, no qual compreender envolve também imaginar, sentir e criar. Com base em Winnicott (1975), pode-se compreender o brincar como um território potencial de liberdade e invenção, no qual a subjetividade se articula com o mundo de forma singular. Nas palavras do autor: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 88). Assim, o jogo simbólico torna-se uma via de aprendizagem sensível, capaz de integrar o pensamento, o afeto e a experiência estética no cotidiano escolar.

c) Composição artística da palavra

O exercício da escrita criativa proporciona ao estudante uma forma única de se expressar, unindo linguagem, subjetividade e imaginação. Ao criar poemas, histórias, cartas ou narrativas pessoais, o aluno mobiliza suas reflexões internas e as transforma em texto, desenvolvendo seu pensamento simbólico e aprimorando sua habilidade de narrar. Esse processo vai além da escrita puramente técnica e utilitária, permitindo que a criação seja vista como um modo válido de conhecimento. Como afirma (MARCHIONI, 2021, p. 42), “A imaginação nos presta um serviço relevante. Ela vai buscar em algum canto, um canto da memória, talvez, o material que será colocado diante da mesa e manipulado com todas as ferramentas de que dispomos, tirando daqui, acrescentando ali, até que a revelação aconteça.” Esta perspectiva encontra ressonância em (BACHELARD, 2008, p. 190), ao afirmar que “A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante.” Assim, a escrita torna-se também uma experiência de invenção e conhecimento sensível, em que o educando aprende ao mesmo tempo em que recria poeticamente o mundo.

d) A arte como forma de expressão do saber.

A arte, em suas múltiplas manifestações como ilustração, pintura, teatro, música e dança, proporciona experiências estéticas que vinculam corpo, sentimentos e pensamento. Ao se envolver na produção artística, o indivíduo se apropria do universo através de símbolos e metáforas, revelando aspectos de si mesma e da realidade que muitas vezes não podem ser comunicados pela linguagem racional. Nesse sentido, (BARBOSA, 2001, p. 27) afirma que: “Se a arte não fosse importante, não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.” A continuidade da arte ao longo da história humana demonstra sua importância fundamental e sua capacidade de transmitir emoções. Assim, a arte na educação não pode ser vista como uma atividade de menor relevância, mas sim como uma experiência rica em conhecimento, que favorece a construção de significados, tanto pessoais quanto coletivos, como argumenta Barbosa (2001, p. XIII):

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando, ao lado de uma produção artística de alta qualidade, há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Ao reconhecer que o saber pode surgir por meio da ludicidade, da imaginação e da vivência simbólica, torna-se possível uma pedagogia que valorize abordagens sensíveis e inovadoras. A

epistemologia poética, ao unir razão e imaginação, demanda métodos que incentivem a atenção, o encantamento, o simbolismo e a manifestação subjetiva dos alunos. Entre essas abordagens, sobressaem-se a narração de histórias, os jogos simbólicos, a escrita criativa e as formas de expressão artística.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo procurou demonstrar que a ludicidade e a imaginação não só aprimoram a vivência educacional, como também representam modos válidos de gerar conhecimento. Ao interrogar os limites da epistemologia racionalista contemporânea, foi possível abrir espaço para a aceitação de outras alternativas epistemológicas, que sejam mais sensíveis, simbólicas e conectadas com o cotidiano.

Baseando-se nas ideias de Gaston Bachelard, Donald Winnicott e Paulo Freire, foi defendido que o ato de brincar e a imaginação atuam como forças conhecedoras, capazes de transformar a realidade e expandir as perspectivas da educação formal. Atividades como a narração de histórias, jogos simbólicos, práticas artísticas e a escrita criativa mostraram-se como vias produtivas para integrar o poético na rotina das aulas.

Como um desdobramento, é aconselhável que professores e instituições reavaliem suas abordagens de ensino e aprendizagem, reconhecendo a importância da subjetividade, da criatividade e do encantamento como elementos fundamentais do conhecimento. Também se propõe que novas pesquisas busquem os efeitos de metodologias educativas poéticas em diversos níveis e contextos, reforçando epistemologias alternativas na área da educação.

7 - REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro, Editora Contraponto, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. 2º edição, editora Difel, São Paulo, 1986.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2001
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2008.
- BARBOSA, Ana. **A imagem no ensino da arte**. Editora perspectiva, 4º ed., São Paulo, 2001.

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FONSECA, Alexandre; DIAS, Juliana. **Aprendizagens experiências, sensibilidade e resistências: estratégias para enfrentar as desigualdades na educação**. Nutes, Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17°. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2021.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, Rio de Janeiro, 8ªed., Editora Bertrand Brasil, 2003.
- MARCHIONI, Rubens. **Escrita criativa: da ideia ao texto**. Editora Contexto, 1ªed, São Paulo, 2021.
- PITTA, Danielle. **Ritmos do imaginário**. Editora UFPE, Recife, 2005.
- SANTOS, Boaventura. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. 1ª ed., Editora CLACSO, Buenos Aires, 2018.
- TEVES, Nilda. **Imaginário social e educação**. Editora Gryphus, Rio de Janeiro, 1992.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.