
A IMAGINAÇÃO EM PROJETOS PEDAGÓGICOS: DISPERSÃO, DESCONTINUIDADES E LIMITAÇÕES

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

(Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS)

Resumo: Trata-se dos resultados de uma pesquisa documental, realizada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de 10 escolas de uma rede municipal de ensino, com objetivos de (i) identificar se e de que modo(s) os PPPs mencionam o processo psicológico da imaginação; (ii) identificar, no caso de ocorrência de menções a este processo, a existência de relações do mesmo com práticas pedagógicas específicas designadas para o desenvolvimento da imaginação; (iii) identificar aderências, tensões e/ou contradições entre as propostas de trabalho pedagógico vinculadas com o desenvolvimento da imaginação dos alunos, encontradas nos PPPs, e os fundamentos epistemológicos advindos dos aportes da literatura científica de base Histórico-cultural sobre este processo. Os resultados indicam que as inclusões da imaginação como processo psicológico a ser trabalhado no cotidiano escolar são marcadas por dispersão em várias disciplinas, descontinuidades no processo de escolarização. O maior detalhamento de um projeto de brinquedoteca escolar oferece evidências de que, mesmo neste contexto, as condições oferecidas para o desenvolvimento da imaginação são bastante limitadas. Estas características são contraditórias com o que se dispõe na teoria Histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e da imaginação, matriz assumida como principal referência pelas diretrizes da rede de ensino da qual fazem parte as escolas que produziram os PPPs, o que indicia que precisam ser objeto de reflexões críticas.

Palavras-chave: Imaginação. Teoria Histórico-cultural. Projetos político-pedagógicos. Práticas pedagógicas.

IMAGINATION IN EDUCATIONAL PROJECTS: DISPERSION, DISCONTINUITIES AND LIMITATIONS

Abstract: Describes the results of a documentary study conducted at the Political-Pedagogical Projects (PPP) in 10 municipal schools, with the objective of (i) identifying if and how the PPPs mention the psychological process of imagination; (ii) identifying, in case this process is mentioned, the existence of its relationship with specific pedagogical practices assigned to the development of imagination; (iii) identifying adherences, tensions and/or contradictions among pedagogical proposals linked to the development of imagination of students, found in the PPPs, and the epistemological foundations originated from the scientific literature with historical-cultural basis regarding this process. The results indicate that the inclusions of imagination as a psychological process to be developed during the school's daily routine are marked by dispersion in several disciplines, discontinuities in the educational process. The greater detailing of a toy library at school provides evidence that, even within this context, the conditions provided for the development of imagination are quite limited. These characteristics are contradictory with what is proposed in the historical-cultural theory about human development and

imagination, a matrix assumed as the main reference by public school guidelines, which include schools that produced the PPPs, which indicate that they need to be the object of critical reflections.

Keywords: imagination; historical and cultural theory; political-pedagogical projects; pedagogical practices.

Introdução

A pesquisa documental, cujos resultados apresenta-se neste artigo, origina-se de trabalhos investigativos anteriores nos quais foram estudados os processos de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, com especial interesse na construção do currículo de primeiros anos e na inclusão de atividades lúdicas no cotidiano escolar. Destes resultados, importa destacar que as escolas e suas professoras tiveram profundas dificuldades para cumprir as orientações oficiais que apontam para a importância de mudanças na cultura escolar, a fim de incorporar as crianças de 6 anos em seus espaços, tempos e práticas pedagógicas (ROCHA, 2009). Estas dificuldades se referiram, especialmente, à atividade lúdica e, dentre suas diferentes modalidades, aos jogos de faz-de-conta. Deste fato, derivaram duas conclusões principais: (i) há contradições entre os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas e a sua materialização (considerando-se que a teoria Histórico-cultural é a matriz teórica da Psicologia mais largamente apontada como referencial das redes e unidades de ensino e que nela o jogo de faz-de-conta ocupa uma posição central para o desenvolvimento infantil); (ii) as oportunidades para o desenvolvimento de processos psicológicos (dentre os quais destaca-se a imaginação) através de práticas pedagógicas podem estar sendo reduzidas no novo modelo de Ensino Fundamental, considerando-se que a referida modalidade de brincadeira é uma das principais atividades nas quais este processo pode se desenvolver e tornar-se mais complexo.

A partir destas conclusões, foram delineadas as perguntas que orientaram nossos novos esforços investigativos: esta contradição entre a assunção do paradigma Histórico-cultural e a não concretização de seus aportes diz respeito a aspectos específicos da teoria – nomeadamente aos jogos de faz-de-conta - ou é mais ampla e pode ser identificada em outros pontos? Existem outras práticas pedagógicas nos contextos escolares, projetadas de

modo a contribuírem para o desenvolvimento da imaginação? Para responder a estas perguntas, foram analisados os Projetos Político-pedagógicos (PPPs) de 10 escolas municipais de ensino fundamental, pertencentes a uma mesma região pedagógico-administrativaⁱ. Estas análises foram feitas com objetivo geral de compreender de que modo(s) os aportes da teoria Histórico-cultural sobre a constituição social da imaginação são incorporados a estes documentos. Os objetivos específicos foram assim definidos: (i) identificar se e de que modo(s) os PPPs mencionam o processo psicológico da imaginação; (ii) identificar aderências, tensões e/ou contradições entre as propostas de trabalho pedagógico vinculadas com o desenvolvimento da imaginação dos alunos, encontradas nos PPPs, e os fundamentos epistemológicos advindos dos aportes da literatura científica de base Histórico-cultural sobre este processo.

Método: Procedimentos

O primeiro passo para a execução da pesquisa consistiu em acessar os documentos, de modo a ter uma visão preliminar sobre a potencialidade dos mesmos para permitir o alcance dos objetivos propostos. A razão deste cuidado decorreu do fato de não ser incomum que alguns PPPs ainda sejam produzidos de maneira burocrática e protocolar, resultando em documentos homogêneos e áridos, que não representam as singularidades das unidades educacionais a que se referem. Este primeiro contato com o material permitiu identificar a produtividade de analisá-los em profundidade, através do desenvolvimento da pesquisa que aqui se relata. Permitiu, também, identificar (através da localização de outros documentos orientadores da linha pedagógica a ser adotada na rede) que a teoria Histórico-cultural é a matriz explicitamente assumida como eixo teórico, no que se refere ao campo de conhecimento da Psicologia, como se pode constatar no excerto do documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental, publicado para a rede, transcrito a seguir:

[...] respeitadas outras contribuições, trazemos para esta Diretriz Curricular as reflexões de Lev Semyonovich Vygotski que, tendo aplicado ao estudo da psicologia o método de pesquisa denominado materialismo histórico e dialético, buscou compreender os processos de formação e

desenvolvimento humano de uma forma que superasse concepções reducionistas dos mesmos. Em suas pesquisas, demonstrou que o desenvolvimento humano, em constante movimento, combina especificidades hereditárias, próprias da espécie, e mudanças quantitativas e qualitativas das formas de cognição e da sociabilidade, provocadas por aprendizagens que ocorrem dentro ou fora da escola. O ponto alto de sua teoria, em nosso entender, foi ter partido da concepção de que o sujeito se constitui no social, nas relações concretas que estabelece com o mundo material e cultural. Essa abordagem superou a perspectiva que considerava o sujeito um mero reflexo de comportamentos assimilados, bem como relativizou a determinação biológica do desenvolvimento, colocando em destaque o caráter social da formação daquilo que se chamou de *funções psicológicas superiores* – as quais definem, basicamente, a essência social e cultural do homem como a conhecemos. (CAMPINAS, 2012, p. 14).

Trata-se de um documento escrito para toda a rede e que deve funcionar como diretriz geral, a partir da qual cada unidade escolar, considerando-se suas singularidades, deve construir seus PPPs, estruturar os currículos e ver materializadas práticas pedagógicas cotidianas. Desta forma, a busca de sintonia (ou não) entre a teoria Histórico-cultural e as proposições encontradas nos PPPs faz sentido, o que não ocorreria se este modelo da Psicologia não fosse o referencial teórico adotado.

A pesquisa prosseguiu com leituras intensivas de cada PPP, buscando: (i) localizar as ocorrências de menções ao processo psicológico da imaginaçãoⁱⁱ e (ii) analisar as tensões, contradições e/ou aderências destas menções em relação aos aportes da teoria Histórico-cultural.

Os PPPs e a imaginação: contextos de ocorrências do termo

Encontramos menções ao termo imaginação nos 10 PPPs, vinculadas a disciplinas, projetos e planos de inclusão, como se pode verificar no quadro 1, apresentado a seguir. As informações estão apresentadas por escola, numeradas de 1 a 10. Estas escolas são coordenadas por 3 supervisoras de

ensino, na seguinte composição: escolas de 1 a 3 (supervisora 1), 4 a 6 (supervisora 2) e 7 a 10 (supervisora 3).

Quadro 1 – contextos dos PPPs em que o termo imaginação é mencionado

EMEF	Disciplinas	Projetos	Planos de Inclusão
Escola 1	Artes Plásticas Língua portuguesa Ciclos III e IV	Projeto Amigos da escola, identidade, família Adaptações para a escola de nove anos Brinquedoteca	Planejamentos do TDI
Escola 2	Língua Portuguesa Artes Plásticas Ciências Artes - EJA Ciências - EJA	Projeto Brinquedoteca	
Escola 3		Projeto Biblioteca	
Escola 4	Língua Portuguesa (3 ^{as} anos do ciclo I)		
Escola 5	Educação Física Língua Portuguesa Matemática		Organização Geral do Atendimento Educacional Especializado
Escola 6		Projeto Leitura e Escrita no Mundo da Fantasia	Plano de educação especial
Escola 7	Matemática Ciências História Geografia	Fanfarra na escola Projeto História em Quadrinhos	
Escola 8	Educação Física para o ciclo I		Classe Hospitalar
Escola 9	Artes Ciclo III	Projeto Biblioteca Viva	Planejamento Curricular Individualizado e Adaptado
Escola 10	Artes Ciclo I		

Fonte: dados da pesquisa

As informações do quadro 1 demonstram que, em todas as unidades escolares, a imaginação é considerada um processo relevante e merecedor de atenção por parte de profissionais da educação. Entretanto, há certas características nestas ocorrências que convêm analisarmos com mais cautela.

O quadro 1 deixa claro que há grande heterogeneidade entre as escolas, quanto aos tópicos eleitos, ao mencionar-se a imaginação, mesmo entre escolas que estão sob a coordenação de uma única supervisora. Este fato pode ser qualificado como positivo e negativo, a um só tempo: por um lado, é possível que decorra da autonomia (ainda que sempre relativa) de cada equipe e de cada professor; por outro lado, pode ser indicativo de irregularidades entre as unidades escolares quanto ao grau

com que enfatizam o processo psicológico que nos interessa ou mesmo quanto às concepções que construíram sobre ele. Neste sentido, destacamos que, na escola 3, é apenas no contexto do Projeto Biblioteca que a imaginação é mencionada, enquanto na escola na escola 7 ela aparece vinculada a dois projetos (Fanfarra na Escola e História em Quadrinhos) e às disciplinas de Matemática, Ciências, História e Geografia, mas não há menções à disciplina de Artes, campo do conhecimento mais comumente relacionado com a capacidade de imaginar e que aparece nos PPPs de 4 escolas.

Aderências e contradições no tratamento da imaginação em relação aos aportes da teoria Histórico-cultural

Neste tópico buscamos destacar pontos de sintonia e de contradições entre alguns aspectos dos PPPs e a teoria Histórico-cultural. Analisaremos estas últimas, em torno do que nomeamos como descontinuidades no tratamento da imaginação, naturalização deste processo e limitações no trabalho pedagógico.

Um aspecto importante a ser destacado para abordar a aderência das propostas à teoria Histórico-cultural refere-se à indicação do termo imaginação nas disciplinas de Artes Plásticas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, e no contexto educacional da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Podemos dizer que estas indicações fazem muito sentido à luz do modelo teórico que subsidia as diretrizes pedagógicas para a rede municipal de ensino que estudamos. Na teoria Histórico-cultural, sobretudo a partir dos trabalhos de L. S. Vygotski, argumenta-se que a imaginação cumpre importantíssimo papel no desenvolvimento geral dos sujeitos e na constituição das formas superiores de funcionamento psicológico. A capacidade de imaginar implica/provoca a possibilidade de os sujeitos deslocarem-se de suas vivências empírico-sensíveis concretas e poderem partilhar a experiência do outro (e, portanto, da humanidade), apropriar-se daquilo que não foi efetivamente vivido e/ou diretamente conhecido. Graças à imaginação, “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda

da imaginação, a experiência histórica ou social alheia” (VYGOTSKI, 2009, p.25).

Sendo assim, a imaginação é um processo psicológico imprescindível para a aquisição de todos os conhecimentos que a escola deve fazer circular, já que eles são produzidos e dizem respeito a experiências vicárias e uma das competências que as práticas pedagógicas devem constituir e desenvolver é justamente a capacidade de, progressivamente, os alunos serem capazes de transitarem entre o concreto e o abstrato, apropriarem-se do não-presente, do não diretamente apreensível. Esta competência é imprescindível para todas as disciplinas escolares, inclusive para Matemática, Ciências, História e Geografia (mencionadas nos PPPs) as quais, via de regra, não são costumeiramente relacionadas com a capacidade imaginativa das pessoas. Estudos sobre as interrelações entre a imaginação e a linguagem, a memória, a percepção, a elaboração conceitual e os afetos, realizados por Vygotski e por outros autores da teoria Histórico-cultural (tais como PINTO, 2010; CRUZ, 2005; GÓES, 2000 e MUKHINA, 1996, por exemplo) mostram a riqueza e a complexidade do funcionamento psicológico humano e podem ser considerados bastante inovadores no campo da Psicologia.

Por outro lado, o modo como a imaginação aparece como o processo implicado em práticas pedagógicas relacionadas a pontos específicos do processo de escolarização merece problematizações. Vale notar que, por exemplo, a imaginação é mencionada no plano de Língua Portuguesa na escola 1, quando se apresenta as propostas para esta disciplina relativas aos Ciclos III e IV, diferentemente do que ocorre no PPP da escola 4, em que se prevê a participação da imaginação no plano da mesma disciplina, porém apenas para os 3^{os} anos do ciclo I. A mesma discrepância encontramos no caso de Artes, em que as menções ao processo psicológico que focalizamos aparece, no caso da escola 9, referente ao ciclo III e, no caso da escola 10, referente ao ciclo I. Esta irregularidade nos dá pistas de que, em que pese os esforços gerais para a superação de um processo de escolarização fragmentado e a incorporação do termo ciclo nos PPPs, ainda prevalecem proposições por disciplinas isoladas e rupturas de um ano para o outro. Sendo assim, um dos princípios centrais para o estudo do desenvolvimento psicológico propostos por Vygotski, qual seja, o da importância de analisá-lo de modo não fragmentado e sempre em busca de sua história de transformações, torna-se de difícil consecução. Como dizem Zanella et al (2007), o objeto de investigação da psicologia,

segundo Vygotski, é o sujeito histórico e o materialismo histórico e dialético é o fundamento epistemológico que garante a adequação do método ao objeto de estudo. Histórico entendido como o fenômeno em movimento, compreendendo “a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias” (ZANELLA et al, 2007, p. 28).

Da forma como se apresentam os planos nos PPPs, supõe-se um sujeito fragmentado e um trabalho pedagógico descontínuo e a-histórico.

Dado o interesse específico que temos nas relações entre a atividade lúdica (em especial, os jogos de faz-de-conta) e a imaginação, analisaremos, mais detidamente, o projeto Brinquedoteca apresentado no PPP da Escola 1. Para tal, a seguir apresentamos, na íntegra a justificativa e a descrição deste projeto, extraídas do documento em foco.

Adaptações para a escola de nove anos - Brinquedoteca

Quanto à brinquedoteca, reconhecemos que seja um recurso pedagógico importantíssimo que viabilizará a construção do conhecimento de forma prazerosa e lúdica. Através do brincar, a criança reproduz situações, revidando e colocando à mostra seu desejo, ampliando sua capacidade de falar, imaginar, agir e pensar, pois tais atividades são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Portanto a nossa brinquedoteca é composta por brinquedos de casinha: geladeira, feirinha, panelinhas, ursinhos, carrinhos de boneca, berço de boneca e outros. Temos também um baú com algumas fantasias doadas por professoras que acreditam na importância do jogo simbólico e da fantasia no processo de aprendizado dos alunos, um espelho, mesinhas e cadeiras próprias para crianças do 1º e 2º ano. Para a maioria dos alunos dos outros anos o tamanho das cadeiras e a altura das mesinhas são inadequados.

Contamos também com um acervo variado de jogos de alfabetização, alguns faltando peças outros novos que ainda não foram utilizados.

O horário da brinquedoteca é ótimo para o professor avaliar os alunos através dos jogos e também para

fazer o acompanhamento individual de todos, atendendo um grupo cada semana.

Portanto esse espaço será utilizado pelo ciclo I e II, sendo que os 1os. e 2os. anos terão duas horas aulas seguidas semanalmente. Os demais alunos ficarão a critério do professor da sala e da direção (PPP - Escola 1).

Como podemos notar, com a proposição do Projeto da Brinquedoteca, há clara intenção de que a escola se ajuste às novas demandas oriundas do Ensino Fundamental de 9 anos (EF), sobretudo as referentes ao ingresso das crianças de 6 anos nos contextos escolares. Esta intenção alinha-se adequadamente ao que propõe os documentos federais publicados pelo Ministério da Educação para funcionarem como orientadores na construção de um novo currículo (cf. podemos encontrar em BRASIL 2004, 2009, por exemplo). Este esforço é, sem dúvida, bastante louvável, sobretudo quando se considera que, apesar das prescrições federais sobre a importância de que a atividade lúdica fossem garantidos espaço, tempo e recursos materiais no novo EF, na imensa maioria das escolas brasileiras isso não ocorreu (cf. ROCHA et al, 2012).

Há, porém, peculiaridades na descrição do projeto que merecem ser discutidas, pelas questões teóricas a que remetem. As considerações que serão feitas a seguir destacam os recursos materiais da brinquedoteca e o papel designado aos professores neste contexto; estas considerações também foram construídas à luz da Psicologia Histórico-cultural.

Segundo indica-se no PPP, a brinquedoteca da escola 1 dispõe de “brinquedos de casinha: geladeira, feirinha, panelinhas, ursinhos, carrinhos de boneca, berço de boneca e outros”; “um baú com algumas fantasias doadas por professoras que acreditam na importância do jogo simbólico e da fantasia no processo de aprendizado dos alunos, um espelho, mesinhas e cadeiras próprias para crianças do 1º e 2º ano” e “um acervo variado de jogos de alfabetização, alguns faltando peças [e] outros novos que ainda não foram utilizados”. Destaca-se, portanto, no PPP, a existência de jogos para as modalidades de brincadeiras de faz-de-conta e jogos de regras, estes mais especificamente relacionados com conteúdos pedagógicos. Quanto aos materiais para o faz-de-conta, encontramos uma ênfase em objetos que – ao menos potencialmente – são mais propícios para brincadeiras que tematizem vivências de casinha. Entendemos haver um

estreitamento das múltiplas possibilidades oferecidas pela atividade lúdica nestas duas modalidades – as brincadeiras de faz-de-conta e os jogos de regras.

Se as brincadeiras de faz-de-conta se caracterizam como o campo privilegiado para a representação das diversas esferas das atividades humanas e para se projetar o ainda não existente, por que reduzir os materiais à esfera das vivências domésticas? Convém aqui lembrar que para Vygotski

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da variedade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. (VYGOTSKI, 2009, p. 22)

De nosso ponto de vista, esta afirmação diz respeito tanto às experiências da vida cotidiana – apontando para a importância de que ela se componha por múltiplas experiências - quanto àquelas que as brincadeiras permitem materializar. No caso dos jogos de regras, o fato de serem mencionados apenas os que abordam a alfabetização também pode representar um uso tímido das inúmeras possibilidades que esta modalidade de brincadeira apresenta, não apenas em termos de conteúdos pedagógicos inclusos, mas, principalmente, em termos da multiplicidade de estratégias que diferentes jogos propõem, de que decorrem potencialidades de constituição e de desenvolvimento de processos psicológicos diversos. Além disso, seria muito interessante que um dos critérios de seleção de jogos para compor o acervo da brinquedoteca levasse em conta a interrelação entre as regras e a dimensão simbólica, disponibilizando-se, também, jogos de regras que incluíssem elementos imaginários.

Quanto ao papel designado aos professores das turmas que frequentam a brinquedoteca, diz-se no PPP que “o horário da brinquedoteca é ótimo para o professor avaliar os alunos através dos jogos e também para fazer o acompanhamento individual de todos”. Neste ponto, entendemos que residem outros estreitamentos e tensões ainda mais agudas com o que propõe a teoria Histórico-cultural a respeito da constituição social da capacidade de brincar e do desenvolvimento da imaginação. Nossos argumentos para fundamentar esta afirmação articulam-se com três pontos do trecho transcrito.

Em primeiro lugar, é necessário sublinharmos que na teoria Histórico-cultural, especialmente a partir dos trabalhos de D. B. Elkonin (1998), o papel do professor junto à constituição e desenvolvimento das brincadeiras e dos processos psicológicos nela envolvidos é muito mais do que o de mero observador. Aliás, neste ponto reside uma das importantes contribuições deste modelo teórico para superar as concepções mais típicas da Psicologia em que se naturaliza a capacidade de brincar e de imaginar das crianças, entendendo que aos adultos – incluindo-se aqui os professores – cabe apenas disponibilizar materiais e tempo para que elas brinquem. Conforme afirma este autor, “a impressão de espontaneidade no desenvolvimento do jogo de papéis nas crianças surge como consequência de que os adultos não se dão conta da direção que eles, de uma forma natural, realizam” (ELKONIN, 1998, p. 178).

Em segundo lugar, ao destacar que a avaliação possível dos alunos durante o horário da brinquedoteca pode se dar através dos jogos, e considerando a informação de que estes jogos são de alfabetização, podemos supor que os aspectos a serem avaliados dizem respeito aos conhecimentos das crianças neste campo. Sendo assim, não nos parece excessivo supor também que não há expectativas de que a atenção das professoras se volte para as brincadeiras de faz-de-conta, em busca de analisar *se e como* as múltiplas possibilidades de desenvolvimento estão se concretizando ou não nas maneiras de brincar das crianças, com especial interesse em identificar como se estruturam e se enriquecem suas capacidades de materializar ações simbólicas, de uso de objetos substitutivos, na diversificação de desempenho de papéis e de temáticas.

Conforme explícito, sobretudo, no trabalho de Elkonin (1998), o adulto pode e deve promover mediações potentes, valorizando a capacidade criadora das crianças que aprendem umas com as outras brincando, partilhando ideias, sentimentos e opiniões; ou seja, o adulto pode ocupar uma posição privilegiada ao oportunizar estas condições; mais que isso, a realizar também mediações, partilhando formas de brincar de crescente complexidade, também ‘ensinando-as’ a brincar de outras coisas, de múltiplas maneiras.

Sem dúvida, cabe neste ponto uma ressalva quanto aos cuidados que se deve ter ao usar o verbo avaliar, quando nos referimos ao campo da atividade lúdica, sendo importante sempre lembrar que não se trata de aplicar o termo em sua acepção mais comum no âmbito escolar. Porém, é necessário superar as posições tradicionais em que se supõe que as

brincadeiras não se constituem também uma esfera em que o olhar atento dos professores pode identificar tendências a estereotípias *versus* consolidação de crescente capacidade de operações imaginárias e em que, a partir de sua competência neste segundo âmbito possam, de maneira sensível, atuar nas zonas de desenvolvimento proximal das crianças e colaborar para a sofisticação de suas brincadeiras.

Considerações Finais

Finalizamos este artigo lembrando que, para Vygotski, todo trabalho educacional (entendido em sentido amplo e restrito) deveria visar que

[...] o ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornem objeto de criação. O que agora se realiza nos campos estreitos da arte mais tarde penetrará toda a vida e esta se tornará um trabalho criador. (VYGOTSKI, 1995, p. 462)

As análises que pudemos fazer dos PPPs mostraram que estamos bastante distantes de construirmos um programa educacional com esta potencialidade. Para superarmos nossos obstáculos e avançarmos nesta direção, análises como as que fizemos ou outras similares, focalizando outros processos são cruciais. Apenas explicitando as contradições, é possível produzirmos novas sínteses e novas realidades. Sendo assim, ao apontarmos inconsistências entre a assunção da matriz teórica da Psicologia Histórico-cultural e o modo pelo qual a imaginação é apresentada nos documentos em foco, o que pretendemos é criar condições para que possamos realizar reflexões críticas que nos permitam a superação da fragmentação, a-historicidade e naturalização deste processo. Porém, não só dele, já que convém ressaltar que, do ponto de vista da teoria Histórico-cultural, as funções psicológicas não se constituem e não se desenvolvem de modo isolado; ao contrário, compõem um sistema, no qual as restrições ou os investimentos em uma delas afetam, inescapavelmente, as outras a ela interligadas.

Algumas palavras finais sobre os documentos devem ser ditas. Um PPP deve ser mais do que a soma de diversos projetos individuais e a sua construção exige um trabalho coletivo, em que todos os participantes da vida escolar sejam colocados na condição de protagonistas. Este trabalho coletivo se estrutura para que seja possível identificar as necessidades a serem enfrentadas também coletivamente, tanto no que diz

respeito à realidade escolar de um modo geral, quanto no que se refere aos compromissos que a escola deve assumir junto aos processos de ensino-aprendizagem de seus alunos. Nesta perspectiva, pode ser definido como um “potencial articulador das ações humanas, constituindo-se em um privilegiado dispositivo de formação docente no sentido da humanização dos professores, alunos e demais segmentos escolares” (ASBAHR, 2005, p. 67).

Os PPPs que analisamos, embora tenham alguns traços importantes de serem destacados – tais como marcas autorais e singulares, evidenciando esforços de cada professor e equipe para torná-los próprios e não cópias de outros documentos deste tipo – mantêm, em larga medida, características tradicionais de propostas por disciplinas e anos isolados entre si. Deixamos como sugestão, então, que a inclusão da capacidade de imaginar possa provocar mudanças também na forma como se desenham os PPPs. Aqui também parece-nos válida a proposta feita por Schlindwein (2006, p.170) de que nestes desenhos

[...] os próprios professores possam compreender que são capazes de criar o novo, de estranhar o que se configura em certo plano de normalidade, no contexto escolar, e que possam propor a possibilidade de transgredir, de imaginar, de criar.

Referências

ASBAHR, Flávia da S F.. *Sentido Pessoal e Projeto Político Pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CRUZ, Maria Nazaré. *Desenvolvimento Cognitivo em Vygotsky: entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação*. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, 2005. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/0713t.PDF>> Acesso em: 23 maio 2013.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. O jogo imaginário na infância: linguagem e criação de personagens. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0713t.PDF>> Acesso em: 20 ago 2013.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da Idade Pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINTO, Gláucia U. *Imaginação e Formação de Conceitos Escolares: examinando processos dialógicos na sala de aula*. Tese de Doutorado Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Educação. 2010.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação*. GODOY, Heliton Leite de. (Org. e Coord.). Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2012.

ROCHA, M. S. P. M. L. da. A Atividade Lúdica, a criança de 6 anos e o Ensino Fundamental. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009, p. 203-212.

ROCHA, M. S. P. M. L. da; MARTINATI, A. Z.; SANTOS, M. S. P. dos. Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. *Pesquiseduca*. Santos, v. 04, n. 08, jul./dez. 2012, p.296-316.

SCHLINDWEIN, Luciane M. Formação de Professoras, Memória e Imaginação. DA ROS, Silvia Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, Andréa V. *Relações Estéticas, atividade criadora e Imaginação: sujeitos e(em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 2006.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática. 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, vol III. Madrid: Visor. 1995.

ZANELLA, Andréa. V.; REIS, Alice C.; TITON, Andréia P.; URNAU, Lílian C.; DASSOLER, Taís R. Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01

02-1822007000200004 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05
março 2014. doi: 10.1590/S0102-71822007000200004

NOTAS:

ⁱ No município em que a pesquisa se desenvolveu, a secretaria municipal de educação opta por atuar de modo descentralizado; para isso, está subdividida em núcleos pedagógico-administrativos que congregam as unidades escolares por regiões.

ⁱⁱ Como é frequente o uso do termo criatividade como sinônimo de imaginação, as ocorrências deste termo também foram consideradas.

Sobre a autora

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP- (2005), Faculdade de Educação da Unicamp. É docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Puc-Campinas. Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente.

Recebido em: 05/03/2014

Aceito para publicação em: 05/01/2015