

O IMAGINÁRIO NO LÚDICO: UM OLHAR SOBRE O IMAGINÁRIO NO LÚDICO¹

Lisandra Brizolla Venturini²
Prof. Ms. Wenceslau Leães Filho³

RESUMO

Este artigo revela as diversas possibilidades entre a interlocução com o imaginário no lúdico, bem como, Educação Física e Educação Infantil, a fim de contribuir para a formação de educandos como um ser integral e dinâmico, comprometidos com o aprender e capazes de interagir socialmente. Desta forma, os pequenos têm acesso à um imaginário escolar de maneira positiva, a uma vivência lúdica, não somente por ter tido uma prática lúdica, mas sim, por guardar na memória de sua escolaridade e infância, lembranças do lugar onde viveu sua ludicidade. A transformação escolar é o processo histórico-cultural marcado por uma educação classicista, o que justifica as descobertas acerca das preocupações com a educação na infância serem tão recentes, inclusive sob o enfoque do imaginário e o lúdico. Isso significa dizer que esta pesquisa no campo do imaginário, a qual não deixa de ser recente, também contribui para a libertação da educação, em favor do ensino ativo e construtivo para uma educação escolar efetiva para a infância. O objetivo deste estudo refere-se ao fato de chamar a atenção dos educadores para a importância do imaginário na construção de saberes das crianças e na consolidação do ensino a partir de um novo olhar que compreende a dimensão imaginária. Os aportes teóricos aqui envolvidos são os achados do imaginário, da linha histórico-cultural e da expressão lúdico, justificando a importância de uma pedagogia da imaginação, do lúdico, da expressão, configurando-se em uma pesquisa crítica-reflexiva. Portanto, vale salientar que o imaginário aliado ao lúdico é condição indispensável à construção de um ensino qualitativo. Não basta saber o valor educativo do imaginário, é preciso que o educador exercite o imaginário e o lúdico, a fim de ressignificar a prática educativa com olhos de educador e não de mero professor.

Palavras-chave: Imaginário, lúdico, Educação Infantil.

The imaginary in the amusing activities: a remark on the imaginary in the amusing activities

Abstract

The present paper reveals the several possibilities and reflections on the imaginary interlocution in the amusing activities as well as in the Physical Education and in the Children Education in order to contribute in the construction of learners as a dynamic and integral being, committed to the learning process, being capable to interact socially and universally.

¹Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação à Universidade Federal de Santa Maria, para obtenção do título de Especialista em Educação Física Escolar.

²Pedagoga graduada pela UFSM, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UCB E IESDE BRASIL S.A. (Universidade de Castelo Branco), de Brasília e Especialista em Educação Física Escolar pelo curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM).

³Orientador. Mestre em Ciência do Movimento Humano -UFSM, Prof. Assistente do Departamento de Desportos Individuais e Prof. do Curso de Especialização em Educação Física Escolar CEFD/UFSM.

Thus, the young students will have access to a positive school imaginary, to an amusing living, not only by having a funny practice, but by registering in their both childhood and school memories situations lived in such amusing activities. Therefore, the transformation in the school is a historic-cultural process marked by a classicist education, which justifies the fact that the discoveries based on the worries about education in the childhood are too recent, including under the scope of the imaginary and amusing. That means to affirm that this research on the subject of imaginary, despite of being recent, it contributes for the freedom of education in favor of the active and constructive teaching for an effective children education at school. The objective of the present research is to draw educators' attention on the importance of the imaginary in the construction of children's knowledge and in the consolidation of the teaching from a new glance which comprehends the imaginary dimension. Thus, the theoretical background are the imaginary findings, the historic-cultural line and the amusing expression, in which is justified the importance of a pedagogy approach based on imagination, amusement, expression composing a critical-reflective research. Likewise, it is important to reinforce the imaginary allied to amusing is a indispensable condition to construct a quality teaching. Knowing the educative value of the imaginary is not enough, it is necessary the educator exercises the educative value of the imaginary in order to redo the meaning of the educative practice with the lens of an educator and not merely of a teacher.

Keywords: Imaginary, amusing, Children Education.

INTRODUÇÃO

Quando você olha uma estrela... Você pensa em quê ou em quem?
Na estrela lá do céu,
No Deus do céu,
No seu amor,
No que alguém significa para você,
No status,
Em uma ótima idéia,
Ou você só consegue pensar que estrela só existe no céu de verdade?
Se essa estrela tem um só significado para você, então ela pode significar apenas uma estrela, e mais nada. Mas, se pensar que você pode dar vida a esta estrela de verdade, então essa estrela pode dar vida a você: Ela pode representar as muitas alegrias em sua vida, pode abrir a sua imaginação, passando a estar em vários momentos de suas vivências, abrindo caminhos para que tudo de bom que aconteça com você seja como uma estrela em sua vida. E isso só depende de você, de como imagina a estrela, de transformar uma única possibilidade em muitas! De repente, ela pode virar sol...

Se o ato de imaginar é um caminho para a concretização desta imaginação, então, obviamente, torna-se necessário fazer deste ato um triunfo do dia-a-dia. Sim, pois, antes de pensarmos em algo, imaginamos. Primeiramente imaginamos, temos em nossa mente, a imagem do que desejamos e logo, pensamos, colocamos em ação. É como se a mente fosse o útero, onde a imaginação e o pensamento se fecundam, formando o feto, ou melhor, a representação simbólica da união entre os mesmos. E esta, por sua vez, se concretiza no meio de quem a imaginou.

Percebe-se, a importância de imaginarmos, portanto, idéias positivas, capazes de transformar o macro ou o micro universo em ambientes saudáveis e harmoniosos para uma vida feliz e pacífica.

Porém, se focarmos agora para a educação, há muito a ser discutido.

Essa é a tarefa deste trabalho, o de refletir e analisar a importância da representação simbólica (imaginário) no lúdico na Educação Infantil, sob um enfoque Educacional.

Quando se ama a educação, então, transformamos em aliada da imaginação. Ou melhor dizendo, a estrela pode ser a educação, como uma esperança e uma maneira de melhorar o nosso mundo. Não se deixa na solidão de uma sala de aula vazia, sem emoções, sem criações, sem envolvimento, sem interação. Opa! Não precisa ser sempre na sala de aula, entre quatro paredes. Pode ser também na grama da escola, na biblioteca, no salão de festas da escola, basta que a educação não passe despercebida. Para isso, um bom professor explora o saber dos aprendizes, não duvida da capacidade de seus alunos e nem da sua, de ensinar conteúdo de forma a ser inesquecível... Só que é preciso abusar da imaginação em favor da educação.

É necessário sair do conservadorismo e começar a fazer da aula uma construção de saberes, de crescimento vertical. Sabemos que muitas das abordagens educativas discutidas ainda não solucionaram de fato o problema da educação no Brasil. Nesse sentido, nós educadores, temos a incumbência de repensar a educação, em favor de uma mudança progressiva no meio em que vivemos.

Como a autora Teves (1992) descreve

Imagine que Pedrinho em Narizinho existem, que Dona Benta está na varanda ali na frente, que o Sítio do Picapau Amarelo não fica longe daqui, e que Emília, o Visconde e todos os demais habitantes desse mundo encantado, inclusive a Cuca, conversam com qualquer um de nós quando desejamos. Imagine que os alunos, os professores e as escolas brasileiras são inspirados, refletem e tentam realizar a maravilhosa utopia de Monteiro Lobato. (p. 01)

Uma educação ideal, principalmente quando se refere à Educação Infantil, se baseia no ensino com qualidade. Mas que características são pertinentes para tal? Aquela que tem capacidade de instigar o aluno para o saber, para o gosto pelo aprender como algo gostoso de se fazer. Entretanto, sabemos que a Educação no Brasil se desvia à esses parâmetros, que falta a mágica da fadinha para obter outra configuração da educação entre nós. Cadê o Peter Pan que nossos avós contavam sobre suas longas viagens e experiências? Ele sumiu! E não está na escola, os personagens criados por autores tão cheios de imaginação, que transformam uma tarefa difícil em aprendizado no lúdico, não fazem parte do aprender das crianças. O aprender então, passou a ser algo obrigatório e não necessário e prazeroso. A escola acaba por se reduzir à um espaço no qual os pequenos tem de ir apenas porque seus pais exigem, pois, por ser a escola o lugar onde passam a maior parte de seu tempo, têm de fazer atividades cansativas, repetitivas, desgastando assim, suas energias para o cansaço, ao invés de transportar energias brincando, sonhando e aprendendo.

Já há algum tempo, as teorias pedagógicas enfatizam a necessidade de práticas educativas levarem em conta a realidade social de cada aluno. Isso porque teoricamente, o conhecimento da realidade subjetiva pode auxiliar o professor na seleção e organização de textos, didáticas, metodologias e avaliação em sala de aula. Os trabalhos curriculares não podem ser estranhos a essa realidade.

Parece evidente que essas atitudes são intrínsecas à prática do

magistério. Entretanto, a forma como é feita as coletas de dados a respeito de cada aluno, os trabalhos curriculares permanecem ocultos, inclusive a prática educativa mantém-se omissa, na medida em que trata essa realidade como algo natural. A proposição “a partir da realidade do aluno” nos deixa muito para pensar. Que representação simbólica a palavra realidade do aluno tem para o professor? Ou seja, que imagens e pensamentos vêm ao educador quando se depara com esta situação?

Nessa ótica, Teves (1992) esclarece que conhecer a realidade é

Reconhecê-la como historicamente determinada, constituída por sujeitos que a representam, a simbolizam. Sob a forma de percepção, de intuição de sensações, de concepções, a realidade é sempre uma realidade para o indivíduo ou grupo de indivíduos que compartilhem entre si o sentido dessa realidade. (p. 07)

Conhecer a realidade do aluno é em suma, conhecer o ser objetivado de sua própria realidade, suas vivências, não só em seu interior, mas também no seu exterior, suas idéias, seus sonhos, suas crenças, dúvidas, suas imaginações. Seus sentidos são o efeito de sua realidade em suas múltiplas formas.

Conhecer é, finalmente, (TEVES, 1992, p.15) “um ato mágico do ser que faz aparecer para si aquilo que lhe é exterior e / ou interior”. O indivíduo, contudo, nada mais é do que o sujeito de sua própria representação simbólica, ou seja, sujeito e representação simbólica são sinônimos, ambos produtos da sua realidade.

Conseqüentemente, o ato conhecer está vulnerável ao universo de semânticas pertinentes ao grupo determinante. A realidade de um determinado grupo vai ser sempre realidade para aquele grupo que compartilhar os mesmos sentidos daquele, conforme a autora (1992, p. 09) novamente destaca: “Isto quer dizer, o olho é natural, o olhar é socialmente desenvolvido”. Dessa forma, a especificidade de cada grupo faz com que assimilem determinadas concepções de mundo, apreendem e constroem diferentes modalidades de realidades.

O problema é que ao observar a realidade do aluno, o professor interpreta à sua maneira, desprezando os sentidos reais do aluno, ficando sua subjetividade à mercê da pseudo-realidade do aluno. É devido à esses graves erros na educação que hoje temos adolescentes com dificuldades em escrever redações sem cópias de outras e até acadêmicos ainda procurando superar barreiras que não foram sanadas na educação básica. A realidade escolar é sentida nas lacunas que faltam serem preenchidas entre a escola, os alunos e a comunidade, cujas linguagens de ambos não se encontram.

Seguindo o percurso do discurso, voltamos ao ponto inicial para um melhor entendimento: a estrela é a realidade empírica, e nem por isso, todos apreciamos o mesmo sentido dela. A realidade não é o processo de quem conhece ou do conhecido, mas sim, os efeitos, os sentidos que o sujeito produz. Assim, para aqueles que nunca teriam visto uma estrela, ela seria apenas um sonho, um verso dedicado à utopia. Para os astronautas, ela atribui um sentido diferente daqueles que como nós, por exemplo, só a vemos de longe. A estrela tem, portanto, sua dimensão simbólica também, ela representa idéias, crenças, fantasias. Ela é real e imaginário.

SOBRE A ANTROPOLOGIA HISTÓRICA DA IMAGEM

Embora educação tenha sido sempre um conceito central da Pedagogia e o conceito remeta imediatamente ao significado da imagem para os processos de educação e formação, a imagem por muito tempo não foi levada em consideração na Pedagogia. Graças ao gradativo avanço da Pedagogia Construtivista, esta corrente pedagógica contemporânea assumiu uma concepção reformista e uma atitude transformadora dos processos escolares. Estas implicações ideológicas e culturais vigentes permitem, a partir de então, que o olhar no campo imaginário ganhe cada vez mais importância: a imagem se torna interessante e questionável. "O que é uma imagem?" É uma das perguntas mais fascinantes e funcionais, sob o ponto de vista educativo nos dias atuais. Em consequência desse processo, a imagem se tornou, há algum tempo, um tema para a Pedagogia. Uma questão de interesse central está na imagem (e imaginário) como fonte de pesquisa pedagógica, aliada ao toque lúdico para a Educação Infantil. Que informações as imagens contêm para a educação, para a construção do conhecimento na infância, para o desenvolvimento integral da criança e para a organização dos processos de aprendizagem? Pouca atenção foi dada até agora à pergunta e a formação do imaginário na Educação Infantil. Portanto, pouco consideradas foram as relações entre as seqüências ou estruturas de imagens, o imaginário, a educação e o lúdico de maneira integrada. Como se relaciona o mundo de imagens interior, individual, o imaginário individual, com o mundo de imagens da cultura, do imaginário coletivo?

O construtivismo "talvez represente a síntese mais elaborada da Pedagogia do século XX, por constituir-se em uma aproximação integral de um movimento histórico e cultural de maiores dimensões: a Escola Nova ou Ativa". Entretanto, a superação do ideal construtivista sobre o liberal (capitalista) ainda nos representa uma luta presente, contra a educação reprodutivista e omissa, conforme afirma o autor Saviani que o (SAVIANI, 1985, p.59) "domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação". A transformação escolar é o processo histórico-cultural marcado por uma educação classicista, o que justifica as descobertas acerca das preocupações com a educação na infância serem tão recentes, inclusive sobre os fundamentos da educação de qualidade sob o enfoque do imaginário e o lúdico. Isso significa dizer que essa pesquisa no campo do imaginário, a qual não deixa de ser recente, também contribui para a libertação da educação, em favor de um olhar dinâmico e ativo sobre a educação escolar efetiva para a infância. Tais questões remetem aos fundamentos histórico-culturais, pedagógico-antropológicos da educação e da cultura, e inauguram um campo de pesquisa ainda novo para a ciência da educação.

SOBRE IMAGINAÇÃO E IMAGINÁRIO

Imagem, imaginação e imaginário radicam do latim *imago* -*ginis*. A palavra *imagem* significa a representação de um objeto ou a reprodução mental de uma sensação na ausência da causa que a produziu. Essa representação mental, consciente ou não, é formada a partir de vivências, lembranças e percepções passadas e passível de ser modificada por novas experiências. Para Castoriadis (1982), é tido como a capacidade de colocar uma nova forma, como a capacidade que permite ao ser humano criar o mundo.

Em senso comum, envolve tanto o conceito de imagem adquirida como a gerada pelo ser humano, em muitos domínios, quer na criação pela arte, quer como simples registro foto-mecânico, na pintura, no desenho, na gravura, em qualquer forma visual de expressão da idéia.

Pondo a imaginação no lugar que deveria lhe caber no âmbito da educação, a imaginação se revela por ser a parte representativa, simbólica, enquanto o imaginário é a concretização desta, como em Castoriadis. A autora (1992) reforça a idéia da necessidade de implementar o imaginário no cenário da educação brasileira quando demonstra sua preocupação com o assunto imaginário

Infelizmente, já sabemos que as coisas hoje estão mais para jeca tatu do que para Príncipe do reino das Águas Claras, e não faltava vontade de usar pó de pirlimpimpim para obter uma outra configuração entre nós (p.01)

Percebe-se, que falta preencher a lacuna entre o ensino e a educação e que se faz, portanto, necessária uma transformação, uma revolução no ensino em todos os níveis, principalmente no que se refere a Educação Infantil, por se tratar do início da vida escolar. Escolas, colégios, universidades continuam em sua grande maioria norteados por paradigmas ultrapassados, paradigmas que não correspondem às características da pós-modernidade. É nesse sentido que Castoriadis acredita que o homem cria – inventa a sociedade. Assim, o conceito de imaginário está relacionado à concepção de emergência do novo, capacidade de colocar uma nova forma, que permite ao ser humano criar um mundo, ou seja, especificamente nesta pesquisa, um outro olhar inovador como educadora, propondo o imaginário por meio do lúdico na Educação Infantil.

O LÚDICO E O IMAGINÁRIO NO HORIZONTE DA CRIANÇA: TRANSGRESSÃO DA REALIDADE.

Em especial as interpretações de Levy Vygotsky e de autores atuais, assumem o brincar como um espaço em que a criança utiliza tanto o plano interpessoal, na interação coletiva, quanto elabora sobre seu mundo

construindo encenações de personagens, os quais refletem as ações vivenciadas em seu grupo social.

O termo “brinquedo” empregado por Vygotsky num sentido amplo, se refere principalmente à atividade lúdica, ao ato de brincar. É necessário ressaltar também, que sua dedicação se dá especialmente ao jogo de papéis ou à brincadeira de “faz-de-conta”. Este tipo de brincadeira é característico nas crianças que aprendem a falar e que, portanto, já são capazes de representar simbolicamente e de se envolver em uma situação imaginária.

A imaginação é um modo de funcionamento psicológico especificamente humano que não está presente nos animais, nem na criança muito pequena. É, portanto, impossível a participação da criança muito pequena na situação imaginária. Ela tende a querer satisfazer seus desejos imediatamente: “ninguém jamais encontrou uma criança muito pequena, com menos de três anos de idade, que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro” (VYGOTSKY, 1991, p.106).

A brincadeira do faz-de-conta também é conhecida simbólica, ou jogo protagonizado, de representação de papéis ou sócio-dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária.

Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir dos dois ou três anos de idade, surgindo com o aparecimento da representação da linguagem quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social, resultado de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores. É o início da relativa independência do perceptual-imediato, o qual é uma característica definidora do jogo imaginário e que, neste espaço lúdico a criança inclusive reelabora suas vivências cotidianas.

De acordo com Vygotsky (1991), através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase de idade infantil, ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e de visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas idéias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, um pau como uma espada, boneca como filha no jogo de casinha, caixa de papelão como lagoa, etc. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais e se deter no significado definido pela brincadeira. Ou seja, quando começa a construção do faz-de-conta, opera-se uma separação dos campos da percepção e da motivação, pois, as ações são simuladas e uma coisa é usada para significar outra.

A criança passa assim, a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Dessa forma, o campo do significado se impõe, de maneira que a criança passa a agir com os objetos não apenas em função do que percebe. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Conseqüentemente, ocorre o aumento da flexibilidade para usar um objeto como se fosse outro, envolvendo, assim, a capacidade da criança para efetuar significados diversos.

Com base nas explicações de Vygostky (1991), é possível perceber a idéia de que a atuação no plano imaginário é uma experiência que proporciona à criança a compreensão daquilo que caracteriza os

personagens, as relações sociais em que ela se insere e as regras de comportamento existentes. Pode-se dizer que o brincar é fundamental pelo trabalho que é feito sobre as imagens de membros do grupo social e sobre as ações culturais de seu grupo social, bem como de suas relações interpessoais.

Todo esse esforço de transgressão que ocorre em sua situação imaginária durante a atividade lúdica, faz com que ela atue em um nível superior ao que ela realmente se encontra, “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1991, p.117).

Durante a sua atuação no mundo imaginário, o estabelecimento de regras (com aquilo que está sendo representado) são seguidas, criando uma zona de desenvolvimento proximal, pois, através da brincadeira a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de acordo com seu grupo social, os quais passam a orientar seu comportamento cognitivo, afetivo, psicológico e social.

Neste compasso, o lúdico não só possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos da criança, como também serve de instrumento para o conhecimento do processo de aprendizagem dela, inclusive, do comportamento humano. Tanto que Vygotsky (1988) aborda que, da mesma forma que algumas aprendizagens podem contribuir para a transformação ou organização de outras áreas de pensamento, podem, também, tanto seguir o processo de maturação como precedê-lo e mesmo acelerar seu progresso. Essa idéia ultrapassa a noção de que o desenvolvimento biológico seja o responsável pela aprendizagem da criança. Ao contrário, o aspecto biológico depende do processo maturacional do indivíduo e não pode ser acelerado.

Portanto, no contexto escolar, principalmente na Educação Infantil, o imaginário por meio do lúdico não deve ser entendido como mais uma atividade ou como um mero passatempo das crianças. Deve ser valorizada, tornando-se fio condutor de uma proposta metodológica com crianças em idade infantil. O autor sugere que a escolas atuem na estimulação da zona de desenvolvimento proximal, pondo em movimento processos de desenvolvimento interno que seriam desencadeados pela interação da criança com outras pessoas do seu meio. Uma vez internalizadas ações educativas e de aprendizagens por meio situações imaginárias e lúdicas, esses atos seriam incorporados ao processo de desenvolvimento da criança, propiciando a aceleração do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva Vygotskyana, o jogo na sua íntegra, apresenta como elementos constituintes:

(...) criação de uma situação imaginária, envolvendo a representação de um papel social, como ele é na vida real;... uso de regras, pois, pela representação de papéis, o que se passa inadvertido na vida real da criança, converte-se em uma regra que deve ser respeitada. Assim, o paradoxo do jogo está em que a sujeição às regras, que são rejeitadas na vida real, converte-se em uma necessidade prazerosa. O prazer da brincadeira está em seguir ou respeitar as regras, sendo que estas, em um primeiro momento são implícitas e, mais tarde explicitam-se na medida em que a situação imaginária toma-se mais esquemática, prevalecendo o primado das regras;

transposição de significados, determinada pela inversão da relação objeto-significado e ação-significado, sendo este último responsável pela transformação do objeto e da ação que configuram o brinquedo; intermediação entre os desejos imediatos e sua realização mediatizada, levando as crianças a evitarem impulsos imediatos pela predominância das regras sobre os desejos possibilitando a criança o seu desenvolvimento integral. (ISAIA, 1994, p.42)

Para tanto, é necessário proporcionar o imaginário por meio de atividades lúdicas, que venham a contribuir para a construção dos educandos como um ser integral e dinâmico, como um cidadão comprometido com o aprender, capaz de interagir socialmente e com o universo, além de promover um ensino baseado de qualidade e efetivo. Desta forma, os pequenos terão acesso a uma vivência lúdica, não somente por ter tido uma prática lúdica, mas sim, por guardar na memória de sua escolaridade e infância, lembranças do lugar onde viveu sua ludicidade... Um tempo em que ir para a escola era prazeroso. E com amor reportar à um imaginário desse tempo que foi bom, de grandes descobertas, de aprendizados e produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar, a intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal das crianças é de responsabilidade – ainda que não exclusiva – do educador, justamente por ter maior experiência e incumbência, dentre outros e, portanto, desafiar através de atividades lúdicas, juntamente com o imaginário, os processos de aprendizagem, formação psíquica e desenvolvimento infantil.

Por estes motivos, sob o ponto de vista histórico-cultural, os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. Isto é, só amadurecerá, se aprender. E o bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, aquele que se dirige às funções psicológicas que estão em via de se complementarem. Essa dimensão é uma das possibilidades de grande importância, pois, conforme Demo (2004) “ser professor é cuidar que o aluno aprenda”, e como educadora proponho uma possível transgressão para um ensino dinâmico, ativo e promissor do desenvolvimento infantil por meio da perspectiva baseada no imaginário no lúdico, neste caso, para a Educação Infantil.

Vale salientar que o imaginário aliado ao lúdico é condição indispensável à construção de um ensino qualitativo. Neste compasso, novamente reafirmo que para romper com o ensino reprodutivista, é necessário um novo olhar sobre a educação. Não basta saber o valor educativo do imaginário, é preciso que o educador exercite o imaginário e o lúdico, a fim de ressignificar a prática educativa com olhos de educador e não de mero professor.

Neste sentido, é o resgate da infância de cada um frente ao ensino mecanicista, pelo qual não exercem sua ludicidade.

A metodologia do imaginário por meio do lúdico como processo de construção de saberes: o aprender precisa ser construído a partir do

imaginário e da ludicidade, o fundamental é fazer a vivência do imaginário ao longo do processo de construção de saberes. Dessa forma, o educador e o educando terão, possivelmente, cada vez mais conhecimento, ao passo que, quanto mais aprende, mais saberes constrói.

Na linha sócio-histórica, o brincar é uma atividade lúdica em que o objetivo está nela mesma, não tem objetivo externo. A ludicidade é o fim em si mesma. Contudo, na prática escolar, os elementos do lúdico são utilizados como recursos didáticos, pedagógicos e metodológicos, visto que, na escola há normas e horários a serem seguidos. Entretanto, o adulto foi ensinado desde sua infância e início de sua vida escolar a ser e ter o produto pronto.

Uma proposta em que a ludicidade seja um fim em si mesma e não um produto é o que desejo com esse processo de construção de saberes dos pequenos. O imaginário dentro da visão sócio-cultural tem base na realidade e nesta realidade se constrói algo e volta para a realidade transformando-a novamente: é chamada de atividade produtiva ou criativa. Aí, surge a pergunta: Qual a contribuição que tem ao garantir aos pequenos esta abordagem? Posso dizer que almejo conscientizar profissionais de educação para a perspectiva do imaginário no lúdico, por acreditar que é uma contribuição possível. É perceptível como o brincar faz parte de todas as etapas da vida do ser humano, principalmente, na infância. Nesse sentido, percebe-se a importância do brincar como veículo do desenvolvimento humano.

O conceito a respeito da Educação Física não pode ficar limitado à uma visão reducionista. Sua função abrange uma esfera muito mais comprometida, pois, está intimamente ligada ao movimento. O movimento faz parte da vida do ser humano, antes mesmo de seu nascimento. Logo, a Educação Física na Educação Infantil é importante para o desenvolvimento das crianças, porém, não da forma reprodutivista e mecanicista como ainda é utilizada nas escolas. O movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, principalmente, na Educação Infantil. E, no período pré-escolar, o movimento está inserido no contexto da brincadeira, do lúdico. Não há dúvidas de que a Educação Física, a Educação Infantil, o lúdico estão relacionados um ao outro e de que a adoção do imaginário no lúdico implica à uma mudança progressiva no comportamento da criança. Só que para isso, é preciso valorizar o imaginário e acreditar na sua importância.

Portanto, a intencionalidade desse estudo refere-se também ao fato de acordar os educadores a respeito da importância do imaginário na construção de saberes das crianças e na revolução do ensino a partir de um novo olhar que compreende a dimensão imaginária. Ela é fundamental, pois, esta dimensão pode sugerir o novo: os sonhos, o despertar da criança para o mundo de descobertas, levar em conta os sentidos, as expectativas, ao aprender a aprender, dentre muitas outras contribuições. É claro que essa sugestão representa um desafio para os educadores, porém, em contrapartida, seria positivo continuarmos investindo em uma educação transmissiva? Será produtivo permanecermos estáticos, permitindo que cada indivíduo que passa pela escola, simplesmente “passa”, adquirindo um imaginário negativo à respeito do lugar onde vive a maior parte de seu tempo, a escola, e até mesmo uma imagem negativa de nós mesmos, professores?

Sob esse ponto de vista, nos reportamos à outro questionamento: Por que não atingir seus fins pelo imaginário via ludicidade?

Finalmente, coloco minha esperança nesse estudo, sobretudo, na

conquista de uma melhor qualidade de ensino e como educadora, possibilitar cada vez mais, ao interesse e acesso ao conhecimento, a fim de que todos possamos ressignificar a educação.

Conforme mencionei no início deste artigo

“(...) Se essa estrela tem um só significado para você, então ela pode significar apenas uma estrela, e mais nada. Mas, se pensar que você pode dar vida a esta estrela de verdade, então essa estrela pode dar vida a você: Ela pode representar as muitas alegrias em sua vida, pode abrir a sua imaginação, passando a estar em vários momentos de suas vivências, abrindo caminhos para que tudo de bom que aconteça com você seja como uma estrela em sua vida. E isso só depende de você, de como imagina a estrela, de transformar uma única possibilidade em muitas! De repente, ela pode virar sol...”

Façamos, portanto, a nossa revolução: a de transformar o imaginário escolar em uma estrela para o imaginário estrelar dos alunos. Então aí sim, teremos a revolução que proponho, o imaginário de um interferindo positivamente no imaginário de outro, a fusão de ambos, nascendo assim, o direito que todos temos, o de aprender com prazer, o de aprender a aprender.

REFERÊNCIAS:

BONTEMPO, Edda. **Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo**. In A. Friedman e Outros – Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Construtivismo_\(pedagogia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Construtivismo_(pedagogia))

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem>

<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/148/31/1/2/>

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. Portugal: Editorial Estampa,

1994.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de segundo grau**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

TEVES, Nilda. **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Correspondência

Lisandra Brizolla Venturini

Pedagoga Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena. Magistério das matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré–Escolar e Habilitação para Magistério das Séries Iniciais pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria).

E-mail: lisandravb@hotmail.com

Rua Farroupilha, nº31 – Bairro Dores/Km3, Santa Maria.

CEP: 97095-170

Fone: (55) 3221 1103