



NAYANE APARECIDA SOUZA PRADO

**AS ARTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ELEMENTOS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA**

**LAVRAS-MG
2025**

NAYANE APARECIDA SOUZA PRADO

**AS ARTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ELEMENTOS
PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre

Prof.^a. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Orientador (a)

**LAVRAS-MG
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Aparecida Souza Prado, Nayane.

As artes nos anos iniciais do ensino fundamental: elementos para o desenvolvimento da imaginação criadora / Nayane Aparecida Souza Prado. 2025. 131 p.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025. Bibliografia.

1. Arte. 2. Imaginação criadora. 3. Anos iniciais do ensino fundamental. 4. Docência. I. de Paulo Martins Lima, Francine. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

NAYANE APARECIDA SOUZA PRADO

**AS ARTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ELEMENTOS
PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA**

**THE ARTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION:
ELEMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21 de fevereiro de 2025

Prof.^aDr. ^a Amanda Valiengo UFSJ

Prof.Dr. José Antônio Araújo Andrade UFLA

Documento assinado digitalmente
 **FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA**
Data: 05/05/2025 20:35:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^aDr. ^a Francine de Paulo Martins Lima

Orientadora

LAVRAS- MG

2025

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar estes agradecimentos expressando minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dra. Francine de Paulo Martins Lima, por acreditar em meu potencial mesmo quando eu mesma duvidava, e por me acolher com dedicação. Sua conduta como pessoa, pesquisadora e professora tem sido, para mim, um exemplo inspirador.

Agradeço, também, à Prof. Dr. José Antônio e à Prof.^a Dra. Amanda Valiengo, cujas valiosas contribuições enriqueceram a qualificação deste trabalho, fazendo parte indissociável da construção dos saberes aqui apresentados.

À minha amiga e diretora, Patrícia Martins, expresso meus sinceros agradecimentos pelos conselhos, pela escuta atenta e pelas risadas que tornaram este percurso mais leve.

Aos meus familiares – Pedrelina, Wemerson, Raissa e Nayara – sou imensamente grata pelo apoio e incentivo constantes, assim como aos meus sogros, Dário e Adriana, por acompanharem e apoiarem minha trajetória. Em especial, agradeço ao meu namorado e melhor amigo, Eduardo, pelo incentivo, pela escuta e pelo companheirismo.

Estendo minha gratidão também a Laika, Vivi, Mel, Nina e, postumamente, a Catarina, por tornarem meus dias mais leves e por acompanharem, de forma tão especial, cada etapa desta jornada.

Por fim, agradeço a todos os pesquisadores que compõem o referencial teórico deste trabalho, sem os quais este estudo não seria possível, e a todos os professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA.

“Uma pedagogia que não separe a formação de cidadãos/trabalhadores/poetas, gente que tenha razão e coração, é o que move a criação de uma pedagogia do imaginário” (Ana Mae Barbosa).

RESUMO

Este trabalho investigou os conceitos de criação e imaginação à luz da Teoria Histórico-Cultural no ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dos estudos de Saccomani (2016), Vigotski (2018) e Lukács (2023), discute-se a criação como um processo psíquico historicamente construído, contrapondo-se à visão inatista e destacando a arte como reflexo da vida cotidiana. Observa-se uma lacuna na literatura quanto à relação entre criação e ensino das artes, evidenciada pela escassez de pesquisas sobre a arte como método de investigação e pela ausência de propostas formativas para professores que enfatizem o desenvolvimento da imaginação criadora. O objetivo geral foi o de analisar a literatura sobre a relação entre arte e imaginação nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto os objetivos específicos visam sistematizar os conceitos de arte, criação e imaginação na perspectiva histórico-cultural. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura, dos últimos anos a partir dos descritores “criatividade”, “arte” e “anos iniciais do ensino fundamental”, no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD. A análise de dados evidenciou a necessidade de selecionar repertórios culturais no ambiente escolar, criar espaços para investigação e incentivar a mediação intencional do professor no contato dos alunos com obras de arte. Conclui-se que uma educação estética comprometida com o desenvolvimento da imaginação criadora deve garantir períodos de ócio, contato com a natureza e acesso a um acervo histórico das produções humanas, promovendo o protagonismo dos estudantes. Por fim, em consonância com o compromisso de socialização científica do mestrado profissional, elabora-se um documento norteador com o intuito de qualificar e fomentar práticas educativas integradoras que favoreçam o desenvolvimento da imaginação criadora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: arte; imaginação criadora; anos iniciais do ensino fundamental; docência.

ABSTRACT

This study investigated the concepts of creation and imagination in the light of Historical-Cultural Theory within arts education in the early years of elementary school. Drawing on the works of Saccomani (2016), Vygotsky (2018), and Lukács (2023), creation is discussed as a historically constructed psychic process, opposing the innatist view and highlighting art as a reflection of everyday life. A gap in the literature is observed regarding the relationship between creation and arts education, evidenced by the scarcity of research on art as a method of inquiry and the absence of teacher training proposals that emphasize the development of creative imagination. The general objective was to analyze the literature on the relationship between art and imagination in the early years of elementary education, while the specific objectives aimed to systematize the concepts of art, creation, and imagination from a historical-cultural perspective. To this end, a literature review was carried out using the descriptors “creativity,” “art,” and “early years of elementary school” in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Data analysis revealed the need to select cultural repertoires in the school environment, create spaces for inquiry, and encourage the teacher’s intentional mediation in students’ contact with works of art. It is concluded that an aesthetic education committed to the development of creative imagination must ensure periods of leisure, contact with nature, and access to a historical collection of human productions, promoting student agency. Finally, in line with the scientific dissemination goals of the professional master’s program, a guiding document was developed to qualify and promote integrative educational practices that support the development of creative imagination in the early years of elementary education.

Keywords: art; creative imagination; early years of elementary education; teaching.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida contribui para a qualificação da formação docente ao investigar os processos de criação e imaginação na escola a partir da Teoria Histórico-Cultural, destacando a arte como parte integrante da experiência educativa. Os resultados impactam diretamente a prática dos professores, ao propor um documento orientador que amplia as possibilidades de apropriação dos saberes artísticos e favorece o desenvolvimento da imaginação criadora nas atividades escolares. Com caráter extensionista, o estudo dialoga com docentes da educação básica e possibilita a aplicação dos conhecimentos gerados em diferentes contextos pedagógicos, contribuindo para a construção de práticas que valorizam a arte não como um componente isolado, mas como elemento constitutivo da relação dos estudantes com o conhecimento. O público potencialmente beneficiado abrange professores, estudantes e gestores educacionais, especialmente em escolas públicas, onde a disponibilidade de materiais voltados à integração da arte na educação ainda é limitada. A pesquisa insere-se na área temática da Educação, conforme a Política Nacional de Extensão, e se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em especial ao ODS 4, que busca garantir uma educação equitativa e de qualidade, e ao ODS 11, ao considerar a cultura e a arte como dimensões essenciais para comunidades sustentáveis. O impacto cultural da pesquisa se evidencia na ampliação do repertório dos professores, fortalecendo o papel da mediação docente na criação de experiências significativas com a arte na escola. Socialmente, espera-se que a implementação desta pesquisa na prática escolar contribua para a formação de sujeitos mais desenvolvidos, capazes de articular o pensamento racional com as emoções e os sentimentos humanos. Espera-se, ainda, que os estudantes tenham acesso a processos que qualifiquem o seu pensamento, promovendo, assim, uma formação mais plena e integral. Dessa forma, o estudo promove a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e integrada, que reconhece a imaginação criadora como dimensão essencial da formação humana.

IMPACT INDICATORS

The research developed contributes to the enhancement of teacher education by investigating the processes of creation and imagination in schools through the lens of Historical-Cultural Theory, highlighting art as an integral part of the educational experience. The results have a direct impact on teaching practices by proposing a guiding document that expands the possibilities for the appropriation of artistic knowledge and fosters the development of creative imagination in school activities. With an extension-oriented character, the study engages in dialogue with basic education teachers and enables the application of the knowledge produced in various pedagogical contexts, contributing to the construction of practices that value art not as an isolated component, but as a constitutive element of students' relationship with knowledge. The potentially benefited audience includes teachers, students, and educational administrators, particularly in public schools, where resources focused on integrating art into education remain limited. The research is situated within the thematic area of Education, in accordance with the National Extension Policy, and aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), especially SDG 4, which aims to ensure inclusive and quality education, and SDG 11, by recognizing culture and art as essential dimensions for sustainable communities. The cultural impact of the research is evidenced in the expansion of teachers' repertoires, strengthening the role of pedagogical mediation in creating meaningful experiences with art in schools. Socially, the implementation of this research in educational practice is expected to contribute to the formation of more developed individuals, capable of articulating rational thought with human emotions and feelings. Furthermore, it is expected that students will have access to processes that qualify their thinking, thus promoting a more holistic and integral education. In this way, the study promotes the construction of a more reflective and integrated pedagogical practice, which recognizes creative imagination as an essential dimension of human development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Resultado da pesquisa com os descritores “Criatividade”, “Arte” e “Anos iniciais” na BDTD.....	60
Figura 2 – Trabalhos analisados.....	65
Figura 3 – Principais referências sobre as artes.....	68
Figura 4- Produto educacional.....	100
Figura 5- Produto educacional.....	101
Figura 6- Produto educacional.....	102
Figura 7- Produto educacional.....	103
Figura 8- Produto educacional.....	104
Figura 9- Produto educacional.....	105
Figura 10- Produto educacional.....	106
Figura 11- Produto educacional.....	107
Figura 12- Produto educacional.....	108
Figura 13- Produto educacional.....	109
Figura 14- Produto educacional.....	110
Figura 15- Produto educacional.....	111
Figura 16- Produto educacional.....	112
Figura 17- Produto educacional.....	113
Figura 18- Produto educacional.....	114
Figura 19- Produto educacional.....	115
Figura 20- Produto educacional.....	116
Figura 21- Produto educacional.....	117
Figura 22- Produto educacional.....	118

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
PHC	Pedagogia Histórico Cultural
THC	Teoria Histórico Cultural
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: BREVE CARACTERIZAÇÃO	20
2.1 O pensamento marxista como pressuposto da psicologia histórico cultural	20
2.2 A Psicologia histórico cultural e o desenvolvimento humano	23
2.3 Formação da subjetividade na Psicologia Histórico Cultural	26
3 ARTE, CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	29
3.1 Conceito de arte a partir da perspectiva histórico-cultural	29
3.2 Concepção de criação a partir da teoria histórico cultural	32
3.3 Imaginação no contexto da teoria histórico cultural	36
3.4 O Processo de constituição da imaginação criadora	38
4 IMAGINAÇÃO CRIADORA NA INFÂNCIA: INDÍCIOS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE	41
4.1 Teoria da atividade e atividade dominante	41
4.3 Imaginação criadora e a atividade de estudo	48
4.4 Perspectiva de escola e de educação a partir da teoria histórico cultural	51
4.5. Rompendo paradigmas: o lugar dos conhecimentos científicos no desenvolvimento da criação imaginária	54
5 METODOLOGIA	58
6 ANÁLISE DE DADOS	65
6.2 Categorias de Análise	67
6.2.1 Referências sobre as artes presentes nas teses e dissertações	68
6.2.1 Ensino da arte	69
6.2.1.1 Referencial sobre as linguagens Artísticas	71
6.2.1.2 Contação de histórias e Literatura	72
6.2.1.3 Dança	73
6.2.1.4 Teatro	75
6.2.1.5 Artes Visuais	78
6.3 Perspectivas sobre o processo criativo	79
6.4 Aproximações com o contexto escolar	82
6.5 Das percepções dos professores e estudantes	84
7 EM SÍNTESE: O QUE AS PESQUISAS REVELAM?	87

8 DOS ACHADOS DA PESQUISA À PROPOSIÇÃO PARA UM TRABALHO DIDÁTICO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA NA ESCOLA	89
8.1 Tríade Arte -ciência – infância	89
8.2. Para uma educação estética na perspectiva da tríade arte-ciência-infância	91
9 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	99
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de indicar que neste trabalho, assim como Gombrich (1999) discute em "A História da Arte", utilizaremos ora o termo "arte", ora "artes" para refletir a complexidade e a diversidade das expressões artísticas. Gombrich (1999) argumenta que não existe uma entidade única chamada "Arte", mas sim um conjunto de práticas e tradições distintas, como pintura, escultura, música e outras formas de expressão. O pesquisador enfatiza que cada uma dessas formas possui suas próprias técnicas e contextos históricos, sendo mais apropriado reconhecer a pluralidade implícita em "artes". No entanto, ele também reconhece que o termo "arte" é amplamente compreendido e usado para descrever o fenômeno cultural de maneira abrangente. Portanto, seguindo sua abordagem, usaremos ambos os termos conforme o contexto para capturar tanto a unidade quanto a diversidade da experiência artística.

A experiência artística desempenha um papel crucial na vida humana, possibilitando não apenas a compreensão de nossa posição no mundo, mas também a expressão única de sensações, emoções e críticas. Vigotski (2001) destaca que a compreensão da arte articula-se ao psiquismo humano, contextualizado no ambiente sociocultural. Ele argumenta que "a arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa que suas raízes e essências sejam individuais" (Vigotski, 2001 p. 315).

Segundo Lukács (2023), a arte tem como objetivo representar a realidade caótica da vida cotidiana por meio de técnicas que oferecem uma representação sensível e imediata. Para isso, cria um ambiente homogêneo característico da atividade artística, rompendo com a heterogeneidade da vida cotidiana. Essa representação estruturada funciona como uma segunda imediaticidade, transfigurando a realidade fragmentada em uma unidade sensível que funde-essência e aparência- configurando o "mundo próprio" da arte em sintonia com as características humanas.

A criação de um ambiente homogêneo na arte reflete a atividade criativa da imaginação, onde a representação estruturada na arte assemelha-se à combinação de elementos da imaginação. Ambos os contextos implicam em uma ruptura com a vida cotidiana, transformando a realidade fragmentada em uma unidade sensível que transcende a heterogeneidade do cotidiano.

Tanto a imaginação quanto a concepção de arte na teoria histórico-cultural compartilham a ideia de que a representação, seja na forma de imaginação ou arte, oferece uma segunda imediaticidade, criando um "mundo próprio" que reflete e se conecta às características do gênero humano. Isso proporciona uma compreensão mais profunda e significativa da

realidade, bem como a qualificação do pensamento e, conseqüentemente, da subjetividade. (Leontiev, 1987)

Nesse sentido, destacamos a relação dialética estabelecida entre a criação, a arte e a imaginação. Através da arte o ser humano qualifica seu pensamento para envolver-se com as criações da humanidade. Nesse contexto, a imaginação desempenha um papel crucial, conectando experiências passadas que servirão como fundamento para a apreciação artística e a criação.

Vigotski (2018) compreende a criação como um processo psíquico que se constrói, desenvolvendo-se em conjunto com outras funções psicológicas superiores. Sobre as funções psicológicas superiores, Vigotski (2018) evidencia seu desenvolvimento histórico e cultural, sendo um processo complexo que se dá a partir das condições de vida e educação, diferenciando-se das funções psicológicas elementares que são caracterizadas pelas questões biológicas.

Ao caracterizar o pensamento criativo enquanto uma função psicológica superior, Vigotski (2018) evidencia que tal habilidade não nasce com o sujeito, mas é construída ao longo da vida pela mediação de signos culturais. As crianças, principalmente em idade escolar, estão ainda em processo de constituição de seu pensamento criativo e necessitam de repertório cultural para que ela se desenvolva, sendo essencial o contato com experiências que permitam à criança criar e imaginar, permitindo gozar da infância com qualidade.

Neste contexto, reitera-se a construção social da capacidade criadora a partir da aquisição de elementos historicamente sistematizados na cultura. Segundo Martins (2012) a escola é a instituição responsável por se engajar no processo de socialização das objetivações expressas nos conhecimentos historicamente sistematizados, logo dos processos criativos. Sendo assim, criar as condições para que a imaginação criadora se desenvolva em suas máximas potencialidades é papel da escola.

O conceito de criatividade é comumente usado em nosso cotidiano, neste contexto de uso a palavra faz referência a uma capacidade inata, destinada à escolhidos de realizar grandes descobertas ou invenções. No âmbito educacional nota-se a permanência de tais concepções em discursos e práticas que reforçam a criatividade enquanto habilidade biológica e espontânea.

Nessa perspectiva, muito se fala de criatividade na escola e pouco se faz por ela, verdadeiramente falando. Nem sempre há, por parte dos profissionais e professores, uma clareza e consciência a respeito do conceito de criatividade, apoiados em base teórica, mesmo sendo este um tema relevante e que deva ser contemplado de forma sistemática seja no desenvolvimento de uma postura ou consciência criativa.

Silvia (2018) ao pesquisar a constituição, elaboração e organização da arte em três escolas públicas brasileiras perceberam que a arte estava associada a celebrações, comemorações de eventos cívicos, folclóricos e típicos da região. Ela envolvia elementos como dança, teatro, recreação, música, canto, recitação e atividades manuais. Além disso, era percebida como expressão, habilidade, inclinação e dom.

Assim surgem problemáticas que cercam os processos criativos na escola e, sendo assim, questionamos: ***É possível que as práticas envolvendo a arte na escola promova o desenvolvimento da imaginação criadora pelos estudantes? Como os estudos relacionados à arte, à criação e a imaginação nos anos iniciais do ensino fundamental têm sido desenvolvidos na literatura?***

Dito isso, o trabalho em tela se justifica inicialmente pela necessidade de romper com ideais espontaneístas que justificam a marginalização dos sujeitos em relação às conquistas do gênero humano, minando o poder da escola no desenvolvimento máximo dos sujeitos e assim alimentando um sistema de exploração e alienação da classe trabalhadora. Nesta esteira, entende-se a vitalidade de se levantar indícios teórico-metodológicos que permitam a qualificação das práticas artísticas nas escolas com vista ao desenvolvimento da imaginação criadora.

Esta pesquisa ancora-se também nos anseios de uma criança que viveu na pele situações de marginalização. Sou filha de trabalhadores rurais que a vida toda trabalhavam debaixo de sol para dar comida e teto para os seus filhos. Meus pais sempre me incentivaram a estudar, lembro-me que sonhava em estudar me formar para poder dar uma vida melhor para os meus pais, em casa o discurso que predominava era o meritocrático “se você se esforçar você consegue”, mas ao longo da minha vida fui percebendo que as coisas não são bem assim.

Em minha trajetória escolar sempre estudei em escolas públicas periféricas. Recordo-me que era uma das melhores alunas da sala, tirava boas notas e me sentia preparada para entrar em uma universidade pública, mas essa expectativa logo caiu por terra quando fiz o meu primeiro ENEM para treinar, minha nota foi baixíssima e entrei em uma crise existencial questionando as minhas capacidades e o ensino que estava recebendo.

Depois de muito estudar e com uma ameaça de que se não passasse no vestibular iria ter que trabalhar, entrei para a Universidade Federal de Lavras para o curso de Pedagogia, escolhido por ser noturno e me dar a oportunidade de trabalhar para custear as despesas dos meus estudos.

Quando conheci o livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani (2008) senti como se um véu caísse dos meus olhos, agora tudo fazia sentido. Por muito tempo em minha vida eu

me culpava por sentir que era “burra”, por não ter conseguido tirar uma nota melhor no ENEM, mas depois da leitura desse livro entendi que os acontecimentos em minha vida e de milhares de brasileiros reflete um sistema excludente que se apropria dos saberes acumulados pela humanidade privando-os daquilo que é nosso por direito.

Ao longo da graduação vivi constantes crises intelectuais sobre as bases epistemológicas da educação. No início do curso lembro-me de ter me aproximado de perspectivas do “aprender a aprender” que defendem a espontaneidade do aprendizado e entendem a ação diretiva do professor como prejudicial à infância. Essas questões se desdobraram para os estágios onde em várias situações eu me sentia culpada por ser mais diretiva e percebia que as coisas não aconteciam como essas perspectivas teorias defendem, lembro-me que na primeira aula sozinha que dei disse que as crianças poderiam escolher o que fazer e já pode-se imaginar o que elas escolheram.

Durante minha trajetória acadêmica, os estudos sobre a Teoria Histórico Cultural (THC), especialmente nos programas de iniciação à docência e de pesquisa, foram cruciais para o amadurecimento do meu entendimento sobre os processos educativos. Ao concluir o curso de Pedagogia, acreditei que havia adquirido uma compreensão sólida desses processos, sentimento que se intensificou durante o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Naquele momento, imaginei que havia alcançado um entendimento profundo das questões educativas, mas hoje reconheço que esse foi apenas o início de uma investigação contínua, que se desdobra nesta pesquisa, permitindo um olhar mais maduro sobre a prática educativa e seus fundamentos teóricos.

Ao iniciar minha carreira como professora de Artes na educação infantil e nos anos iniciais em uma escola privada uma nova questão passou a dominar minhas reflexões: "Qual é o papel do professor nos processos criativos e imaginativos no contexto da aula de artes?". Esse questionamento trouxe de volta o dilema entre as abordagens espontaneístas e histórico cultural, agora com um novo conteúdo de reflexão, mas mantendo o mesmo núcleo de problematização. Dessa questão central foram se desdobrando perguntas mais específicas, fui percebendo que eu não sabia muito sobre os processos de criação, até então na minha cabeça criatividade era a habilidade de criar coisas novas, dom quase divino, pessoas que eram agraciadas pelo dom da criação. Para mim, até então era inconcebível pensar que a escola promove a criatividade, então eu pensava, “o que estou fazendo aqui além de tolher as experiências criativas dessas crianças?” Foi justamente a partir desse questionamento que surge o tema desta pesquisa, dos pensamentos de uma professora iniciante, curiosa e, principalmente, disposta a aprender e saber

mais sobre a docência. Foi neste momento que um problema que me paralisava transformou-se em um objeto de pesquisa.

A delimitação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como foco de estudo foi motivada pelo contato com a tese de doutorado de Ana Rita da Silva, defendida em 2018 na Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo. A referida pesquisa, teve como objetivo principal entender e analisar como as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte implicam no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes. Foi realizado um estudo de caráter bibliográfico e empírico, abrange o período de 1975 a 2015, com ênfase em estudos relacionados ao tema da criatividade na Arte-Educação. Na pesquisa de campo, foram investigados gestores, professores e estudantes da disciplina de Arte do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maior parte da literatura sobre criatividade adota concepções psicológicas que negligenciam as interconexões entre os aspectos sociais e culturais na formação da personalidade. Embora gestores e professores dos contextos investigados reconheçam a criatividade como um fenômeno cultural e histórico. Essa compreensão, em geral, não atinge um nível teórico que contribua para uma análise mais aprofundada do conceito em seus aspectos psicológicos.

No que tange à mediação pedagógica dos professores de Arte, constatou-se que as práticas pouco valorizam ações que fomentem a imaginação criadora, como a problematização, o pensamento crítico, a reflexão e a fantasia. Essa limitação resulta em prejuízos à atividade criadora dos alunos, levando a expressões estereotipadas e reprodutivas, sem avançar para configurações estéticas mais elaboradas e transformadoras.

Destaca-se, portanto, que há uma lacuna no desenvolvimento de estudos sobre criação em sua relação com as Artes a partir da Teoria Histórico Cultural (THC), sendo necessário superar concepções rígidas e equivocadas sobre o conceito, bem como buscar sua compreensão em uma abordagem mais ampla.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é o de investigar o que a literatura sinaliza a respeito da arte e do desenvolvimento do processo de imaginação e criação nos anos iniciais do ensino fundamental. De forma específica, objetiva ainda, sistematizar o conceito de arte, criação e imaginação a partir da THC, com foco em seu uso nas artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, por fim, propor o desenvolvimento de um produto educacional – documento orientador aos professores, com ênfase nas possibilidades de apropriação de saberes e fazeres didáticos com foco no desenvolvimento da imaginação criadora.

Para tanto, inicialmente foi realizada uma pesquisa teórica em busca de delinear os conceitos nucleares da THC e suas repercussões para o entendimento da arte, criação e imaginação. Ademais, a fim de compreender como as pesquisas têm discorrido sobre a temática foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: Capítulo 1- "Perspectiva Histórico-Cultural: Breve Caracterização", Capítulo 2- "Arte, Criação e Imaginação: Apontamentos a Partir da Teoria Histórico-Cultural", Capítulo 3- "Imaginação Criadora na Infância: Indícios na Idade Pré-escolar e Escolar a Partir da Teoria da Atividade", 4- "Arte, Ciência e Infância: Apontamentos Didáticos Iniciais para o Desenvolvimento da Criação Imaginária na Escola", 4- "Metodologia", 5- "Análise de Dados", 6- "Em síntese: o que as pesquisas revelam?" 7- "Dos Achados da Pesquisa à Proposição para um Trabalho Didático com Foco no Desenvolvimento da Imaginação Criadora na Escola" 8- "Considerações Finais" e Referências.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Neste capítulo, serão abordados os pressupostos fundamentais da Teoria Histórico Cultural (THC), desenvolvida por Lev S. Vigotski (1926-1934), com o objetivo de apresentar uma visão geral desta perspectiva teórica. A análise se concentrará em destacar os princípios centrais que sustentam essa abordagem, como pressuposto marxista da THC, a compreensão do desenvolvimento humano como um processo socialmente constituído e a definição de alguns conceitos fundamentais que serão essenciais para a compreensão deste trabalho. Essa análise visa proporcionar uma base teórica para discussões posteriores, estabelecendo conexões entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e a temática central desta pesquisa, a saber o desenvolvimento da imaginação criadora pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 O pensamento marxista como pressuposto da psicologia histórico cultural

O escopo da análise de Marx recai sobre a sociedade burguesa, advinda de uma abordagem crítica histórica e materialista. Para Marx e Engels, o cerne do ser social emerge do trabalho, permeado por contradições e imerso em um mundo caracterizado por mudanças contínuas. Marx focaliza sua investigação na compreensão das forças produtivas, entendendo que estas são moldadas pelas circunstâncias de sua aquisição. A alteração dessas condições acarreta mudanças nas relações sociais, construindo ideias que se configuram como categorias transitórias e históricas, sendo as econômicas fundamentais na pesquisa de Marx. Tais categorias, por sua vez, expressam teoricamente as dinâmicas de produção. (Netto, 2011)

No âmbito desse estudo, Marx delineia um método embasado na produção, distribuição, circulação e consumo como elementos essenciais da vida social. Partindo de conceitos como "real", "concreto", "abstração" e "abstrato", o estudioso enfatiza a necessidade de uma investigação baseada na materialidade das observações para compreender a sociedade. Assim, estabelece que o conhecimento teórico é oriundo do concreto, valendo-se do conceito de determinações como elemento constituinte do objeto.

Seu método parte do concreto para o pensamento, onde o pensamento constitui a abstração do real. O objetivo de sua pesquisa é compreender as categorias internas da sociedade burguesa, expressões dos modos de ser e do desenvolvimento social. Assim, ele sugere o estudo sincrônico e diacrônico dessas categorias para compreender sua relevância histórica e atual. Marx conclui que essas categorias são historicamente determinadas, refletindo a configuração

específica nos diferentes modelos de organização da produção, delineando, assim, a busca por uma compreensão detalhada da articulação específica conferida às categorias econômicas e seu sistema de produção.

Ao adotar o modelo dialético, Marx redefiniu as bases do devir histórico, apontando que as causas desse processo eram materiais, ou seja, de cunho social, econômico e produtivo. Nessa perspectiva, estabeleceu a interconexão entre existência e consciência, rompendo com o determinismo inerente ao materialismo tradicional. Essa abordagem, conhecida como materialismo histórico-dialético, enfatiza que a estrutura da sociedade é moldada por relações econômicas correspondentes a cada período histórico, evoluindo dialeticamente. (Netto, 2011)

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) o pensamento marxista é fundamentado em dois complexos principais de categorias. O primeiro se refere à categoria do trabalho, que é a base do ser social, permeando a objetivação e apropriação, bem como as relações entre indivíduo, gênero, escola e sociedade. O segundo complexo abrange o método de apreensão da realidade em seus movimentos e contradições, tendo como categorias centrais a totalidade, o movimento e a contradição.

A primeira categoria abrange a concepção de trabalho como uma atividade vital humana, criadora de bens materiais, relações e instituições sociais. Nesta esteira, o trabalho consolida o homem como sujeito histórico real, moldando a realidade social como uma totalidade de relações, instituições e ideias. “Ao produzir sua existência, o ser humano também se produz a si mesmo, conferindo um caráter social à sua atividade, que é coletiva mesmo quando aparentemente individual” (Kosik, 1995, p. 61).

As necessidades humanas, nesse contexto, tornam-se históricas e mediadas socialmente, não podendo ser satisfeitas através de relações imediatas com a natureza, sendo atendidas especificamente pela atividade social mediada pelas objetivações humanas, expressas na cultura e em objetos modificados pela ação humana.

As objetivações são resultantes da ação intencional do homem na natureza, carregando traços da subjetividade humana. Não sendo inerentemente culturais, necessitam de apropriação para serem acumuladas, não estando inscritas no código genético da espécie, logo, a inserção do indivíduo na sociedade requer a apropriação das objetivações do gênero humano, sendo o trabalho a única possibilidade para que o homem se constitua enquanto ser histórico.

Essa atividade coletiva tem implicações históricas, modelando as bases materiais, psíquicas e históricas do indivíduo. A complexificação do trabalho na interação entre ser humano e natureza, e conseqüentemente nas relações sociais, demanda uma formação específica que possa transmitir esse avanço

historicamente dado a cada indivíduo de forma mais eficaz (Kosik, 1995, p. 48).

Pensar a atividade humana enquanto coletiva é crucial no materialismo histórico dialético para pensarmos o conceito de universalidade do ser humano. As produções materiais e imateriais transcendem seu tempo e se tornam universais ao serem apropriadas pelas gerações seguintes, que podem realizar novas objetivações, perpassando o tempo e tornando-se parte da humanidade como um todo.

Após essa breve elucidação sobre a categoria do trabalho, partimos para o segundo complexo que abrange, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), método de apreensão da realidade em seus movimentos e contradições, tendo como categorias centrais a totalidade, o movimento e a contradição.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam que Marx propõe uma análise da realidade que transcende a fragmentação social, buscando compreender a totalidade social. Assim sendo, para entender verdadeiramente um fenômeno social, é necessário examiná-lo em relação a toda a estrutura social em que está inserido. A totalidade implica na consideração das interconexões e interdependências entre as diferentes partes da sociedade, reconhecendo que cada elemento está intrinsecamente ligado aos demais.

Dentro desse enfoque, a análise da totalidade social destaca a importância de examinar não apenas as partes isoladas, mas também as relações entre elas. Isso proporciona uma compreensão mais holística dos fenômenos sociais, permitindo identificar as complexas redes de influência que permeiam a estrutura social.

A análise do movimento histórico proposta por Marx destaca a natureza fluida e em constante evolução da sociedade. Compreender as mudanças sociais requer uma apreciação da dinâmica dos conflitos sociais e das transformações nas relações de produção ao longo do tempo. O dinamismo histórico, conforme interpretado por Marx, é intrínseco à natureza da sociedade e à incessante busca por novas formas de organização social.

A perspectiva marxista sobre as causas do desenvolvimento histórico, focando nas condições materiais de existência, não apenas revolucionou as pesquisas antropológicas, mas também influenciou profundamente outras áreas do conhecimento, incluindo a psicologia. Vigotski, notadamente, foi um dos que se inspiraram nas ideias marxistas, evidenciando essa influência ao longo de suas pesquisas. Vigotski, por sua vez, percebeu o marxismo como uma ferramenta essencial para a formulação de suas teorias, partilhando da visão de Marx sobre o homem como um ser histórico ativo na construção de sua própria trajetória buscava consolidar

um estudo psicológico embasado em um viés científico, mas sem deixar de lado aspectos históricos sociais.

2.2 A Psicologia histórico cultural e o desenvolvimento humano

Para ampliar as compreensões a respeito do pensamento criativo, torna-se evidente a necessidade de aprofundar os estudos acerca do desenvolvimento do pensamento. Nesse contexto, as bases epistemológicas marxistas da Teoria Histórico Cultural (THC) desempenham um papel relevante, principalmente em sua concepção da mente como um produto da atividade humana (Vigotski, 1998).

Os estudos provenientes da psicologia histórico-cultural representam uma revolução nas bases de entendimento do psiquismo humano. Vigotski, fundamentado nas contribuições do materialismo histórico dialético de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), compreende a atividade social do ser humano, particularmente o trabalho, como a substância da consciência. Para esses teóricos, o trabalho é intrinsecamente necessário à humanidade, constituindo uma dimensão ontológica na qual o ser humano se forma e expressa sua humanidade.

Através do trabalho, que se caracteriza como uma atividade específica de transformação da natureza, a humanização se torna um produto histórico-social. Por meio do trabalho, o ser humano deixa de depender exclusivamente de agentes naturais e evolui, transformando-se em um ser social e complexo, capaz de interagir com a natureza por meio de atividades específicas.

Nesse contexto, a complexificação do trabalho na articulação entre ser humano e natureza, assim como nas relações sociais, demanda uma formação específica que possa reproduzir o avanço histórico de forma eficaz em cada indivíduo. Conforme Lavoura, Martins e Galvão (2019, p. 48), "por meio do trabalho, o ser humano transmite às novas gerações da espécie aquilo que se desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente".

Portanto, ao considerar a importância fundamental do trabalho na formação do ser humano e na organização do psiquismo, a psicologia histórico cultural conectou o desenvolvimento do pensamento humano à superação das funções naturais, pela mediação da cultura. Destaca-se que as características mentais exclusivamente humanas emergem da transição dos processos naturais, que conectam diretamente o indivíduo ao ambiente, para processos mediados, que orientam o comportamento humano por meio dos signos.

Conforme destacado por Vigotski (1995, p. 133),

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promove.

Esses signos marcam a evolução do psiquismo humano e diferenciam-no do animal, ao serem internalizados para qualificar as atividades humanas, incluindo o trabalho.

Conforme destacado por Vigotski (1995), o ato instrumental, que se refere à ação mediada por signos, gera transformações profundas no comportamento humano, uma vez que introduz um novo elemento - o signo - entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente. O signo atua como um estímulo de segunda ordem, retroagindo sobre as funções psíquicas e alterando suas expressões espontâneas e naturais para expressões culturais e volitivas. Essas operações que respondem a estímulos de segunda ordem conferem novas características às funções psíquicas, permitindo ao psiquismo humano operar em um nível qualitativamente superior, libertando-o tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Alicerçado nos pressupostos materialistas históricos e dialéticos, Vigotski (1995) percebe o desenvolvimento psicológico como um processo contínuo de transformações, caracterizado por uma evolução não linear, sendo resultado da articulação entre o cultural e o biológico. Esse processo envolve a superação das contradições entre comportamentos elementares e formas culturalmente desenvolvidos. No âmbito de sua pesquisa, o autor identifica dois modos de funcionamento do psiquismo humano. O primeiro relaciona-se a aspectos biológicos e comportamentos primitivos, englobando as funções psíquicas elementares, compartilhadas tanto por seres humanos quanto por animais. O segundo, por sua vez, está relacionado ao desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, abrangendo funções psíquicas mais complexas que são moldadas pela cultura, pelas condições de vida e pela educação, denominadas funções psíquicas superiores.

Com base nessas premissas, a psicologia histórico-cultural desloca o foco das discussões em psicologia, afastando-se de posturas inatistas e deterministas que pressupunham uma apreensão imediata do real. Em vez disso, ela se concentra na compreensão desse processo por meio das mediações que o constituem. Isso representa uma revolução em relação à psicologia tradicional, que concebia a consciência como algo formado fora das relações objetivas. A psicologia histórico-cultural estabelece, assim, uma abordagem histórica e cultural, fundamentada nas bases materiais de formação da consciência. Essa abordagem ressalta a primazia social no desenvolvimento humano, argumentando que à medida que o indivíduo age na realidade, ele constroi sua própria consciência, intervindo nela ao mesmo tempo em que é

um produto dela. Quando o sujeito se relaciona com a cultura por meio da atividade, ele extrai imagens subjetivas enriquecidas com significados sociais.

Leontiev (1978) sustenta que a transição para a consciência humana, fundamentada na adoção de formas de vida humanas e na atividade laboral social por natureza, não está simplesmente vinculada à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao surgimento de uma nova forma de reflexão da realidade. O psiquismo humano não se desvincula apenas das características comuns aos vários estágios do psiquismo animal. O cerne da transição para a humanidade reside na modificação das leis que regem o desenvolvimento do psiquismo. No reino animal, as leis gerais que governam o desenvolvimento psíquico são aquelas da evolução biológica; no entanto, ao se alcançar o homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento histórico cultural.

Esse salto qualitativo, no qual a vida humana não é mais garantida apenas pela adaptação natural ao ambiente, tornou-se possível por meio de uma forma especial de interação com a natureza, ou seja, pelo trabalho social. Segundo Martins, Abrantes e Facci (2020), através desse processo, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem promoveu o aprimoramento anatômico-fisiológico do córtex cerebral, permitindo uma forma de relação entre o homem e suas condições de existência que é definitivamente marcada pela mediação da consciência.

Dessa forma, a formação da representação psíquica ocorre à medida que os organismos se tornam mais complexos por meio da atividade que a influencia, e é nesse processo que se encontra a base material da própria consciência. Os fenômenos objetivos existem independentemente dela, cabendo a ela a tarefa de perceber e reconstruir esses fenômenos no domínio subjetivo.

O psiquismo então é entendido como “a imagem subjetiva da realidade objetiva”, o pensamento se configura inevitavelmente como uma representação subjetiva do mundo objetivo, incorporando simultaneamente essas duas facetas. A dimensão subjetiva é evidente, uma vez que pertence a um indivíduo específico que elabora a imagem do objeto por meio de atividade intelectual e teórica. Ao mesmo tempo, sua dimensão objetiva é corroborada pelo conteúdo, uma vez que é sustentada tanto pela atividade social prática do ser humano diante do mundo objetivo quanto pela atividade material cerebral. (Martins, Abrantes e Facci, 2020)

De modo geral, a Teoria Histórico Cultural, pela compreensão do trabalho como um agente gerador de complexificação, entende que à medida que a natureza se transforma, o ser humano também passa por alterações significativas, resultando na produção de signos. Esses signos desempenham um papel crucial ao permitir a transcendência das limitações biológicas

inerentes ao ser humano. Essa superação, por sua vez, estabelece uma distinção entre as funções elementares, associadas a aspectos biológicos, e as funções superiores, que surgem a partir da complexificação da consciência mediada pelo trabalho. A consciência, assim, emerge como um produto da internalização dessas expressões culturais, postulando-se que o conteúdo do psiquismo humano é, essencialmente, a internalização subjetiva da realidade objetiva por meio da atividade.

2.3 Formação da subjetividade na Psicologia Histórico Cultural

Silva (2018) observa que Vigotski não aprofundou a análise dos complexos processos subjetivos que sustentam o mecanismo da criação. Para superar essa lacuna, a autora recorre às contribuições de González Rey (1999; 2007a; 2012). Embora Rey seja amplamente reconhecido como um dos principais comentaristas da obra de Vigotski na contemporaneidade, ele desenvolveu certa autonomia teórica, sendo o criador da teoria da subjetividade. Essa teoria é construída por meio de uma articulação entre a THC, a teoria da complexidade e outras influências, como a psicanálise, a teoria das representações sociais e o construcionismo social.

Entretanto, Santos (2020) traz uma perspectiva crítica, argumentando que a teoria da subjetividade de Rey não pode ser considerada uma vertente da THC, mas sim uma releitura pós-moderna desta. Esse posicionamento se fundamenta na alta integração da teoria de Rey com outras abordagens teóricas, na criação de novas categorias que não estavam presentes diretamente em Vigotski e na eleição da subjetividade — em detrimento da consciência — como objeto central de estudo. Como resultado, Santos aponta que a teoria da subjetividade apresenta atualmente tantas diferenças quanto semelhanças em relação à THC.

Nesse sentido, nossa discussão sobre subjetividade terá como fundamento as contribuições de Leontiev (1987). Segundo o pesquisador, a subjetividade diz respeito ao processo em que algo se torna parte integrante e inerente ao indivíduo, de maneira que essa integração assume um caráter único e particular.

A tese de que o reflexo psíquico da realidade é sua imagem subjetiva indica que a imagem pertence ao sujeito real da vida. Mas o conceito de subjetividade da imagem no sentido de seu pertencimento ao sujeito da vida, implica a indicação de sua atividade. (p. 46)

Por isso, o conceito de subjetividade da imagem inclui o conceito de parcialidade do sujeito. (...). Aliás, é muito importante destacar que essa parcialidade está objetivamente determinada e que se expressa não na inadequação da imagem (ainda que também possa expressar-se nela), mas em

que esta permite penetrar ativamente na realidade. Dito de outro modo, a subjetividade no nível do reflexo sensorial não deve ser compreendida como um subjetivismo, mas como sua "subjetualidade", isto é, seu pertencimento ao sujeito ativo (p. 46-47)

Nesse contexto, destaca-se que o fato da subjetividade estar relacionada ao que é único e particular de cada sujeito não implica que sua origem esteja restrita ao interior do indivíduo. Sua gênese está diretamente vinculada às relações sociais que o indivíduo estabelece, nas quais ele se apropria ou internaliza essas interações de forma singular (da mesma maneira que ocorre o processo inverso de objetivação). Além disso, a subjetividade cumpre o papel de situar o ser humano na realidade objetiva e de transformá-la, constituindo uma forma de subjetividade. Partindo do pressuposto de que as influências externas geram diretamente em nós, em nosso cérebro, a imagem subjetiva, surge a questão de como essa imagem parece existir fora de nós, ou seja, nas coordenadas do mundo exterior.

De acordo com Leontiev (1987), a subjetividade pode ser compreendida como o processo de transformar o universal em algo singular e único, integrando o indivíduo ao gênero humano de forma particular. Galvão, Lavoura e Martins (2019), com base em Marx (2010), apontam que a liberdade de expressão singular está intimamente ligada à apropriação das objetivações humanas. Esse processo é descrito como o fenômeno no qual os sujeitos incorporam as produções humanas como órgãos de sua individualidade e corpo orgânico. À medida que os indivíduos se apropriam dessas produções, eles se tornam mais humanizados, desenvolvendo novos "órgãos" para sua individualidade, o que amplia sua liberdade de expressão singular ao superar as limitações biológicas.

As objetivações são produtos da atuação intencional do homem sobre a natureza, carregando, portanto, traços da subjetividade humana. No entanto, elas não são intrinsecamente culturais, pois demandam apropriação para se tornarem parte do repertório humano, uma vez que não estão inscritas no código genético da espécie. A particularidade reside nas mediações que articulam a singularidade e a universalidade, sendo concretizada na singularidade. Assim, o indivíduo (singular) se apropria do corpo inorgânico, transformando-o em uma via para alcançar seu pleno desenvolvimento (universalidade). Segundo Lavoura (2018):

Esta construção singular (de cada indivíduo singular) dependente, portanto, de mediações particulares que possibilitem a apropriação e a objetivação do vira-se humano que está sintetizado e condensado na universalidade do gênero, tornando cada ser singular rico em humanização universal. (Lavoura, 2018, p.11)

Destaca-se que as objeções são resultado da ação intencional do ser humano sobre a natureza, refletindo traços da subjetividade humana. Essas objetivações, no entanto, não são intrinsecamente culturais. Para que se tornem parte do patrimônio cultural, é necessário um processo de apropriação, pois elas não estão inscritas no código genético da espécie. A particularidade desempenha um papel central ao constituir as mediações que articulam a singularidade e a universalidade, sendo concretizada na singularidade. O indivíduo, como expressão do singular, apropria-se do "corpo inorgânico" (o mundo objetivo) e o transforma em uma condição para seu pleno desenvolvimento (universalidade). (Lavoura, 2018)

De maneira geral, a formação da subjetividade na perspectiva histórico-cultural ocorre por meio da apropriação das objetivações cristalizadas na cultura. Estas, ao serem produzidas pela atividade humana, carregam marcas da subjetividade que contribuem para o desenvolvimento de cada sujeito. Embora possa parecer que a igualdade entre os indivíduos seria uma consequência do acesso às mesmas objetivações, tal percepção é equivocada. O acesso aos bens culturais é diferenciado, e a consciência é moldada pela imagem subjetiva da realidade objetiva, na qual certos traços são enfatizados e outros desconsiderados. Essa dinâmica, por sua vez, resulta em uma configuração singular da subjetividade de cada indivíduo, permitindo que características únicas coexistam com aspectos comuns à humanidade. Assim, a subjetividade não é uma condição biologicamente determinada, mas um fenômeno construído historicamente, mediante a apropriação das objetivações humanas presentes na cultura, que qualificam e enriquecem a subjetividade de cada ser humano.

Nesse sentido, ao compreender a subjetividade como uma construção histórica e cultural, torna-se relevante investigar como os processos de apropriação e objetivação se manifestam em esferas específicas da atividade humana.

A arte, enquanto forma particular de produção e expressão humanas, ocupa um lugar central nesse debate, pois sintetiza a relação entre o singular e o universal, ao mesmo tempo em que reflete as objetivações humanas e contribui para o desenvolvimento da subjetividade. A partir dessa perspectiva, o conceito de arte será discutido no próximo capítulo, considerando seu papel histórico-cultural e sua relação intrínseca com a formação do sujeito e a humanização.

3 ARTE, CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Alicerçado nos pressupostos materialistas históricos e dialéticos, a abordagem da teoria histórico-cultural, ao compreender o trabalho como um catalisador da complexidade, revela que conforme a natureza passa por transformações, o ser humano também experimenta mudanças substanciais, resultando na criação de símbolos. Esses símbolos desempenham um papel essencial ao permitir a superação das limitações biológicas inerentes ao ser humano. Esse avanço, por sua vez, estabelece uma distinção entre as funções básicas, relacionadas a aspectos biológicos, e as funções superiores, que surgem com o aprimoramento da consciência mediada pelo trabalho. A consciência, portanto, surge como um produto da internalização dessas expressões culturais, sugerindo que o conteúdo da mente humana é, fundamentalmente, a internalização subjetiva da realidade objetiva.

Vigotski (1997) percebe o desenvolvimento psicológico como um processo contínuo de transformações, caracterizado por uma evolução não linear, sendo resultado da articulação entre o cultural e o biológico. Assim sendo, revoluciona as compreensões sobre o desenvolvimento humano trazendo para o seio das discussões o imperativo histórico cultural. Nesse sentido, este capítulo busca compreender o conceito de arte, criação e imaginação à luz da perspectiva histórico-cultural.

3.1 Conceito de arte a partir da perspectiva histórico-cultural

A experiência artística desempenha um papel essencial na existência humana, permitindo-nos não apenas compreender nossa posição no mundo, mas também expressar de forma única sensações, emoções e críticas. A arte é o meio pelo qual estabelecemos conexões com diversas formas de apreciação artística, proporcionando um canal significativo para a expressão e a compreensão do nosso entorno. Na abordagem da teoria Histórico Cultural, conforme delineado por Lukács (2023), a arte é compreendida como um reflexo intrincado da cotidianidade, sendo esta tanto o ponto de partida quanto o destino final da atividade humana. Contrariamente a uma visão mecânica e simplista, a arte estabelece uma relação recíproca com o cotidiano, não apenas refletindo, mas interagindo de forma dinâmica com os elementos da realidade.

Lukács (2023) utiliza a metáfora da cotidianidade como um vasto rio do qual a arte e a ciência se desprendem, mas ao final retornam a ele. Ao transcender a esfera da mera aparência cotidiana, a transformação da natureza pelo ser humano implica uma objetificação na cultura.

Este processo, ao se manifestar nas objetivações genéricas, revela elementos humanizadores capazes de enriquecer a subjetividade humana.

Conforme delineado por Edit e Duarte (2007), as objetivações podem ser compreendidas como a síntese da atividade humana. Os autores destacam a necessidade de um tipo específico de objetivação para que o ser humano transcenda sua cotidianidade, denominadas objetivações para si. Em contraposição às objetivações em si, vinculadas à esfera espontânea do cotidiano, as objetivações para si envolvem processos conscientes que culminam na produção de ciência, arte, filosofia, moral e política, superando, por meio da incorporação, os conhecimentos advindos do cotidiano. As obras de arte são, assim, consideradas espaços privilegiados dessas objetivações, indo além da mera busca de prazer, se conectam ao desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo particular, desafiando a perspectiva simplista que reduz a arte a um mero entretenimento.

A relação entre arte e ciência, segundo Lukács (2023), revela diferentes abordagens. Enquanto a ciência busca desantropofizar a realidade, utilizando métodos, leis e teorias para distanciar-se da aparência e desvelar a essência dos fenômenos, a arte busca uma interiorização da realidade. Assim sendo, a especificidade da arte está justamente em ser um reflexo antropomorfizador da realidade objetiva, destacando a relação entre homem e humanidade.

Nesta esteira, Vigotski (2001) argumenta que a compreensão da arte deve ser ancorada no psiquismo humano, contextualizado dentro do seu ambiente sociocultural. Nesse sentido, apesar de a criação artística incorporar elementos de uma elaboração complexa e subjetiva da realidade, sua representação nunca é exaustiva em abarcar toda a plenitude da realidade. De acordo com essa perspectiva, Vigotski (2001) sugere que a realidade se manifesta na arte de maneira tão modificada que é impossível atribuir um sentido unívoco a uma obra artística. Esta pode expressar sua síntese, sua antítese, ou ainda sua reelaboração.

Nesse contexto, podemos inferir que a arte é um produto cultural dotado da capacidade de proporcionar novas organizações psíquicas. Essa capacidade decorre do fato de que a arte se encontra na condição de síntese entre o biológico e o cultural, apresentando características humanas complexas que são construídas a partir da história do trabalho enquanto atividade humana. Assim, a criação artística transcende a mera representação, emergindo como um meio cultural dinâmico que contribui para a evolução das formas de compreensão e expressão humanas.

A aparente contradição entre o desenvolvimento da individualidade e o contato com as produções coletivas da humanidade é desvendada quando se considera a visão de Vigotski (1998) sobre o desenvolvimento da psique humana como um processo histórico-cultural. A

singularidade humana se constroi pela apropriação das objetivações presentes na cultura, evidenciando a íntima relação entre a individualidade e o contexto coletivo. O estético, neste contexto, coloca a subjetividade individual em conexão com a totalidade humana, fundindo a aparência com a essência, logo, a riqueza da arte reside nas possibilidades de conexão com o gênero humano presentes em suas objetivações. A arte é, portanto, compreendida como um fenômeno social que se produz pela apreensão consciente da realidade, sendo um reflexo da realidade objetiva, mas não a própria realidade.

Na perspectiva ontológica de Lukács (2023), a arte é concebida como uma atividade que se origina na vida cotidiana e, subsequentemente, retorna a ela. Assim sendo, a arte é percebida como forma específica de reflexo da realidade objetiva. Neste contexto o sentido da palavra “reflexo” adquire características específicas não se identificando com as compreensões de senso comum que situam-a algo mecânico e puramente reprodutivista. O conceito de reflexo em Lukács (2023) é composto por um conjunto de mediações que evidenciam aspectos específicos da realidade, tornando a obra de arte um reflexo da vida e, simultaneamente, uma crítica à vida.

Neste ínterim, o reflexo presente na arte transcende a individualidade imediata, complexificando-a e enriquecendo-a através da relação com o gênero humano. Originada com o propósito de contemplar a vida cotidiana, o estético realiza uma “elevação”, inicialmente distanciando-se do cotidiano para, posteriormente, realizar o movimento de retorno. Esse ciclo contínuo resulta em um constante enriquecimento espiritual da humanidade.

Em síntese, segundo Lukács (2023), a arte tem como objetivo representar, por meio de suas técnicas, a realidade que se mostra caótica na vida cotidiana. Para alcançar tal intento, ela nos oferece uma representação sensível e imediata da realidade, criando um ambiente homogêneo próprio da atividade artística. A criação desse ambiente homogêneo na arte implica uma ruptura com a vida cotidiana, caracterizada pela heterogeneidade, na qual o indivíduo apenas arranha a superfície dos fenômenos. Essa representação estruturada surge como uma segunda imediatez, onde a realidade fragmentada e caótica reaparece transfigurada como uma nova imediatez, uma unidade sensível que funde essência e aparência, configurando o “mundo próprio” da arte. Esse mundo deixa de ser um mero existir independente para tornar-se um mundo construído em sintonia com as características humanas. (Lukács, 2023)

Daí decorre o caráter evocativo da obra de arte, sua influência sobre o núcleo social da personalidade humana. Diante da representação estética, o indivíduo pode generalizar-se e confrontar sua existência com as objetivações humanas retratadas pela arte, num determinado momento de sua evolução. Surge, então, uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da

subjetividade do plano singular para o campo mediador da particularidade, representando a síntese do singular e do universal.

Para tanto, a arte busca qualificar processos psíquicos através de sua mobilização em contato com as produções do gênero humano. Nesse processo destaca-se o papel da imaginação como aquela capaz de manter vínculos entre experiências passadas que serão a base para os processos de fruição artística e criação.

3.2 Concepção de criação a partir da teoria histórico cultural

O termo "criatividade" é amplamente difundido em linguagem cotidiana, geralmente associado a uma capacidade inata atribuída a indivíduos selecionados, aptos a realizar notáveis descobertas ou inovações. Com o intuito de compreender as diversas perspectivas que permeiam esse conceito, torna-se imperativo realizar uma breve contextualização do seu desenvolvimento histórico. Nessa perspectiva, lançamos mão das contribuições de Lubart (2007), que embora não seja da perspectiva histórico cultural, sistematiza aspectos pertinentes ao conceito de criatividade, visando situá-lo historicamente e oferecer uma base compreensiva para análises mais aprofundadas.

Historicamente Lubart (2007) observa diferentes perspectivas sobre a criatividade. Inicialmente, sob uma ótica mística, a criatividade era associada a estados irracionais de euforia, uma visão que posteriormente foi redefinida por Aristóteles. Este pensador argumentou que a inspiração tem origem no interior do indivíduo, relacionada às suas associações mentais, dissociando-a de intervenções divinas. No contexto do Império Romano e do estabelecimento do sistema feudal, bem como da crescente influência da Igreja, a criatividade no Ocidente recebeu menor atenção. Durante o Renascimento, houve uma renovação do interesse pelas expressões artísticas, literárias, filosóficas e científicas, marcando um retorno aos valores da civilização grega.

No século XVIII, debates filosóficos sobre o gênio e suas bases criativas ganharam destaque. Em meados de 1967, uma concepção diferenciada entre gênio criativo e talento foi estabelecida, como Lubart (2007) destaca. Neste período sobressai-se a capacidade inata do gênio de usar a imaginação associativa para combinar ideias, julgamento e evolução do que foi produzido. Ao longo do século XIX, prevaleceu a ideia de um gênio criativo associado a um nível excepcional de originalidade, dependente da capacidade de associar ideias.

Já no início do século XX, diversas correntes de pensamento trouxeram contribuições ao estudo da criatividade, explorando aspectos do funcionamento psicológico, como percepção,

memória, razão e personalidade, para investigar a possível relação entre fragilidade psicológica e criatividade. Lubart (2007) destaca que Freud (1908-1959), ao abordar a tensão entre realidade consciente e pulsões inconscientes, sugeriu que artistas e escritores criam para expressar desejos inconscientes de maneira culturalmente aceitável. A partir da década de 1950, a criatividade passou a ser vista como um meio de realizar potencialidades individuais, envolvendo traços como aceitação de si, coragem e liberdade de espírito. Essas diversas teorias propuseram que a criatividade resulta da convergência de fatores cognitivos, conativos e ambientais.

Concomitantemente, Vigotski no ano de 1930 escreve o livro "Imaginação e Criação na Infância", na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Prestes (2018), no prefácio da tradução do livro, destaca que obra em questão resultou de um esforço coletivo da Casa Central de Educação Artística de Crianças, associada ao Comissariado do Povo para a Instrução da Rússia, no qual Vigotski estava diretamente envolvido, conferindo sistematização aos conceitos abordados no livro.

A partir das contribuições de Marx, Vigotski (2018) apresenta um olhar sócio-cultural para o conceituar o processo criativo, entendendo sua gênese no trabalho. Saccomani (2016) a partir Lukács posiciona a arte dentro do contexto mais abrangente da história, na qual o ser humano altera a natureza, dando origem ao mundo sociocultural e, nesse ínterim, promove uma transformação em si mesmo. Nessa perspectiva, à luz do referencial conceitual marxista, destaca-se que o processo criativo tem sua origem no trabalho, tornando, portanto, a transformação da realidade por meio da atividade humana como o primordial acontecimento criativo.

Pelo viés do materialismo histórico dialético entende-se que à medida que o ser humano inicia o processo de alteração da natureza, ocorre simultaneamente uma transformação em sua própria essência. Para garantir sua sobrevivência, torna-se fundamental que o ser humano desenvolva os meios necessários para atender às suas exigências, o que, ao longo do curso histórico, conduz à emergência de novas necessidades. Dessa forma, observamos a criação de uma realidade humanizada quando o ser humano, por meio do trabalho, se apropria da natureza, promovendo sua transformação e objetivação nela. Em termos mais simples, durante o processo de trabalho, ocorre a transferência da atividade do sujeito para o objeto, um fenômeno conhecido como processo de objetivação. (Lavoura; Martins; Galvão, 2019).

Saccomani (2016) entende o processo de objetivação como berço do desenvolvimento da criatividade:

Desse modo, faz-se necessário entender o trabalho e a criatividade como condições ontológicas e, nesse sentido, a apropriação das objetivações acumuladas no decorrer do processo histórico é decisiva na formação humana. Em suma, a criatividade pressupõe a dialética fundamental entre objetivação e apropriação na relação homem natureza. (Saccomani, 2016 p.49)

Destaca-se a tese fundamental que difere a perspectiva do pensamento criativo da teoria histórico cultural das demais, a partir desta perspectiva teórica compreende-se que sua origem é de natureza cultural, estando profundamente ligada à assimilação da cultura preexistente. Sob essa perspectiva, a habilidade criativa não se manifesta como um fenômeno inerente ao ser orgânico, tampouco como um potencial individual inato ou resultado de interações casuais com o meio cultural. Se este último fosse o caso, o sistema educacional teria uma influência limitada, ou até mesmo insignificante, no fomento do desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa.

Para Vigostki (2018) a atividade criadora é aquela em que se cria algo novo. Dentro desse contexto, o pesquisador identificou dois tipos principais de atividade criadora. A atividade reprodutiva está estreitamente associada à memória, consistindo na repetição de comportamentos e experiências anteriores, sem gerar algo genuinamente novo. Conforme mencionado, essa atividade não produz nada original, pois baseia-se na repetição precisa do que já existe. Estímulos intensos ou repetitivos deixam marcas de alteração no cérebro, semelhantes a marcas em folhas de papel, criando caminhos que facilitam a reprodução de experiências anteriores. O cérebro, nesse sentido, atua como um órgão que armazena e replica experiências passadas.

Contrastando com a atividade reprodutiva, a atividade criativa, também chamada de combinatória, envolve a recombinação criativa de elementos da experiência anterior para gerar novas situações e comportamentos. Esta atividade, segundo a teoria, é denominada de imaginação ou fantasia, pois se baseia na habilidade do cérebro de combinar e remodelar informações preexistentes. A criação resulta da combinação, modificação e reestruturação de imagens e experiências para produzir algo novo. Portanto, a capacidade criativa não parte do vazio, mas sim da capacidade do cérebro de reorganizar informações para gerar novos elementos. (Vigotski, 2018)

Delimita-se o papel fundamental das experiências anteriores no processo criativo, a capacidade imaginativa, entendida como a reorganização de experiências passadas, está fortemente fundamentada nessas vivências. A imaginação, em todas as suas manifestações, utiliza materiais provenientes da realidade. Logo, a atividade criadora está intrinsecamente ligada à variedade e profundidade das experiências anteriores da pessoa. A imaginação emerge

da acumulação dessas experiências e é constituída por elas, nas palavras de Vigostki (2018) “(...) toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.” (p.22)

Essa inter-relação possui um aspecto pedagógico essencial, ressaltando o papel da educação em enriquecer as vivências da criança. Quanto mais ampla for a exposição da criança a diferentes estímulos e experiências, maior será o repertório de elementos da realidade que ela incorpora à sua experiência. Sob circunstâncias similares, a atividade imaginativa será mais significativa e produtiva à medida que a criança absorver uma gama mais extensa de elementos da realidade. Considerando que nossa criação se baseia no que temos acesso, torna-se essencial intervir nos ambientes acessíveis às crianças para enriquecer e aprimorar suas criações, introduzindo novos objetos materiais e imateriais para a sua imaginação.

Vigostki (2018) nos chama a atenção também para a complexidade do processo imaginativo e criativo, e como este não se dá de forma imediata, mas é fruto de um fenômeno árduo. Nesse sentido, o mecanismo por trás da imaginação criativa relaciona-se a consideração de um processo histórico que compõe o ato criador. Para o autor, o ato criador equipara-se ao nascimento, já que se trata de um momento catastrófico após um longo período de gestação e desenvolvimento. Este processo se inicia com percepções internas e externas que formam a base da experiência, constituindo o material que a criança acumula ao longo do tempo.

De acordo com Vigotski (2018), a criação se inicia com a reelaboração do material, proveniente da experiência, em primeiro momento envolve processos de dissociação e associação das percepções. A dissociação, fundamental para a formação de conceitos, fragmenta o todo complexo das percepções em partes separadas. Isso não as coloca de forma inerte no pensamento; ao contrário, são modificadas e reinterpretadas pelos elementos internos do sujeito. Esse movimento de dissociação não limita as impressões, mas as modifica sob a influência de fatores internos, destacando ou atenuando certos aspectos e, assim, alterando seu significado.

Segundo Saccomani (2016) a característica singular da criação é sua capacidade de alterar as conexões pré-existentes entre o sujeito e o objeto. Essa função psíquica tem como objetivo gerar uma nova representação, quebrando os vínculos habituais entre um objeto específico e a imagem associada a ele, para então reorganizá-los a partir de uma perspectiva mais abstrata. Observa-se a inter-relação do ímpeto criativo à complexidade e qualidade do ambiente e das experiências vividas. Assim, a criação é um processo histórico, no qual cada forma sucessiva é determinada pelas formas anteriores.

3.3 Imaginação no contexto da teoria histórico cultural

A perspectiva histórico cultural, ao advogar pela constituição histórico e social do psiquismo humano delimita novos parâmetros para se compreender a constituição das funções psíquicas superiores, dentre elas a imaginação, que por atuar nas relações entre experiências passadas e projeções futuras, se torna fundamental para a compreensão e criação artística.

À luz da compreensão de que o cérebro humano estabelece conexões e relações funcionais e sistêmicas com todos os seus componentes, é possível afirmar que o desenvolvimento da imaginação resulta de uma intrincada rede de fatores interconectados. Este processo não é inato, decorrente de herança biológica, mas sim um desenvolvimento psíquico complexo, uma vez que está intrinsecamente ligado a um extenso processo de evolução cultural e social. A imaginação, como elemento da humanização, transcende os aspectos genéticos e biológicos, sendo desenvolvida social, histórica e culturalmente ao longo da vida dos indivíduos

Vigotski (1998) revela que a imaginação transcende a delimitação de uma função específica, assumindo a complexidade de uma atividade humana. Essa abordagem vai além das categorias identificadas como funções, elevando-se ao patamar de Sistema Psicológico. Nessa qualidade, a imaginação integra as conexões e relações de outras funções específicas, tais como a atenção, a memória, o pensamento e a vontade. Como afirmado pelo próprio autor, "a imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações"(Vigotski, 1998, p. 127).

Nesse contexto, destaca-se o papel da imaginação nos processos criativos é de suma importância, pois ela atua como uma ferramenta fundamental na capacidade humana de conceber novas ideias e expressões artísticas. Ao buscar inspiração nas impressões, vivências e memórias anteriores do sujeito, a imaginação desempenha um papel ativo na criação. A imaginação, ao mergulhar nas experiências acumuladas ao longo da vida, utiliza esse vasto repertório como matéria-prima para a construção de novos conceitos, narrativas ou expressões artísticas. Essa interação dinâmica com o acervo de vivências passadas não apenas enriquece o processo criativo, mas também contribui para a singularidade das criações. Portanto, não é apenas uma capacidade abstrata, mas um processo intrinsecamente conectado à bagagem pessoal e às experiências individuais.

Para compreendermos como o conceito de imaginação se caracteriza na perspectiva histórico cultural, buscaremos identificar duas categorias centrais apresentadas por Vigotski (2018) em sua obra “Imaginação e criação na infância” traduzido por Zoia Prestes.

Inicialmente, Vigotski (2018) evidencia que a imaginação está diretamente ligada à realidade e, por isso, é social e historicamente mediada.

A imaginação pode criar novos graus de combinações, misturando primeiro elementos reais, combinando depois imagens de fantasia e assim por diante. Mas os elementos últimos que integram as imagens mais afastadas da realidade, até mesmo esses elementos últimos, constituem sempre impressões da realidade. (Vigotski, 2018, p.17).

Além disso, o autor argumenta que a origem da imaginação está arraigada na vivência cotidiana, sendo sua função primordial a concretização do porvir. Desse modo, o autor sustenta que a imaginação sempre se desenvolve a partir das experiências do dia a dia, explicando, assim, a maior habilidade imaginativa dos adultos em comparação com as crianças, devido à acumulação de experiências ao longo do tempo.

A atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material que a imaginação dispõe. (Vigotski, 2018).

Vigotski (2018) aponta a estreita relação entre imaginação, fantasia e emoção. Tanto crianças como adultos, ao experimentarem uma situação, independentemente de ser prazerosa ou não, criam mentalmente algo associado ao que experimentaram. Nesse sentido, a fantasia serve como um elo entre a realidade, a imaginação e o processo criativo, à medida que os indivíduos formulam conjecturas mentais para satisfazer a emoção vivenciada.

Todas as formas da representação criadora contêm em si elementos afetivos. Isso significa que tudo que a fantasia construa influenciam reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os exprime (2018 p. 23).

Destaca-se que o conceito de arte e imaginação em Vigotski (2018) tem uma intrínseca relação, essencialmente, ambos convergem em sua capacidade de representar a realidade. Assim como a imaginação é compreendida como um fenômeno que combina elementos reais para criar novas formas, a arte também busca representar a realidade caótica da vida cotidiana por meio de objetivações específicas.

A criação de um ambiente homogêneo na arte, reflete a atividade criadora da imaginação, onde a representação estruturada na arte se assemelha à combinação de elementos da imaginação. Ambos os contextos implicam em uma ruptura com a vida cotidiana,

transformando a realidade fragmentada em uma unidade sensível que transcende a heterogeneidade do cotidiano.

Tanto a imaginação quanto a concepção de arte na teoria histórico-cultural compartilham a ideia de que a representação, seja na forma de imaginação ou arte, oferece uma segunda imediaticidade, criando um "mundo próprio" que reflete e se conecta às características do gênero humano, proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa da realidade, bem como a qualificação do pensamento, logo da subjetividade.

Isso posto, compreende-se que imaginação se configura elemento basilar na constituição da atividade criadora. Nesse sentido, trataremos a seguir, do processo de constituição da imaginação criadora, com se desenvolve e sua relação com a transformação de percepções e criações inovadoras.

3.4 O Processo de constituição da imaginação criadora

Vigotski (2018) baseia-se em Ribot (1900) para delinear o conceito de imaginação criativa. Ribot Théodule-Armand (1900), em sua obra "Essai sur l'imagination créatrice", desenvolve uma análise detalhada sobre a imaginação, especialmente no que ele chama de "imaginação criadora". O autor parte de uma perspectiva psicológica e fisiológica, considerando a imaginação como uma função essencialmente humana e organizada

Nesse sentido, (Vigotski, 2018, p. 37), destaca que

Toda atividade de imaginação tem sempre uma história extensa. O que denominamos de criação é, comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto.

A imaginação criadora, portanto, constitui um processo histórico, lento e dialético, que se inicia a partir de percepções internas e externas que fundamentam a experiência.

Nessa direção, Vigotski (2018) com base em Ribot (1900) compreende a imaginação criadora como uma função psíquica fundamental que se distingue da imaginação passiva por sua capacidade de combinar elementos já conhecidos para gerar algo novo e significativo. Diferentemente da imaginação passiva, que simplesmente reproduz imagens ou experiências, a imaginação criadora manifesta-se como um processo ativo, capaz de transformar a realidade e promover avanços em diversas áreas, como arte, ciência, tecnologia e até mesmo na religião.

Segundo Pino (2016), a expressão "produção imaginária" refere-se aos frutos da atividade criadora do imaginário, seja no domínio mais íntimo da subjetividade – envolvendo

a geração de imagens, ideias ou sentimentos –, seja no campo da subjetividade que se manifesta externamente, como na elaboração de objetos culturais, abrangendo criações técnicas, artísticas, científicas, sociais, entre outras.

Nesse contexto, a atividade criadora apoia-se nos elementos observados e ouvidos pela criança, que, ao acumular material, dá início a um processo de reelaboração. Nesse processo, ocorrem movimentos de dissociação e associação das percepções. Conforme Vigotski (2018, p. 38), “qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas”. A dissociação consiste em fragmentar esse todo em partes, rompendo a relação natural entre as concepções acumuladas. Dessa forma, alguns aspectos são destacados enquanto outros são atenuados, constituindo uma habilidade essencial para a formação de conceitos.

Esse primeiro movimento da imaginação garante que as impressões não permaneçam de forma inerte no pensamento. Segundo Vigotski (2018), essas impressões são modificadas por fatores internos que as distorcem e reelaboram, de maneira que a dissociação exagera ou minimiza certos aspectos, transformando os significados em nosso interior e alterando as dimensões naturais dos fenômenos.

Nesse sentido, a criação é um processo de herança histórica em que as formas subsequentes são determinadas pelas anteriores.

Outro aspecto relevante do processo criador é a associação, que implica a união dos elementos dissociados e modificados. A associação organiza as imagens subjetivas individuais em sistemas complexos, concluindo-se com a cristalização dessas imagens em representações externas (Vigotski, 2018).

O processo de criação está intrinsecamente ligado a fatores psicológicos, especialmente à necessidade de adaptação ao meio. Em ambientes onde não há desafios, e as reações hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, não se cria uma base para a emergência da criação.

Como observa a teoria da atividade, toda atividade é composta por diversos fatores, incluindo as necessidades instauradas pelo meio (Leontiev, 1978). A criação emerge, assim, de situações de inadaptação, das quais derivam necessidades, anseios e desejos. Esses elementos ativam a imaginação e revitalizam trilhas nervosas, fornecendo material para o trabalho criativo.

De acordo com Wiseman apud Vigotski (2018, p. 42), “o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente”. A criação, portanto, é impulsionada por necessidades surgidas no meio social e apoiada pelas possibilidades concretas, sendo um processo histórico determinado pelas formas precedentes.

De modo geral, destaca-se que o processo de imaginação criativa é uma atividade complexa e historicamente forjada, fundamentada na interação entre aspectos sensoriais, emocionais, culturais e sociais. Com base nas contribuições de Vigotski (2018), Damásio (2004) e Pino (2016), verifica-se que a imaginação criativa não surge de forma espontânea, mas resulta de um processo dialético que envolve a dissociação, a associação e a reelaboração de percepções e experiências acumuladas. Esse movimento não apenas transforma as impressões sensoriais em imagens e significados simbólicos, mas também mobiliza as condições históricas e materiais que impulsionam a criação.

Assim, a imaginação criativa é o reflexo da capacidade humana desenvolvida e localizada em contexto de vida, sociedade e educação de reorganizar elementos do mundo e produzir sentidos, configurando-se como uma atividade essencial para o desenvolvimento cultural e a transformação da realidade.

4 IMAGINAÇÃO CRIADORA NA INFÂNCIA: INDÍCIOS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE

Neste capítulo, propomo-nos a compreender as características gerais do desenvolvimento humano a partir da Teoria da Atividade, conforme apresentada por Leontiev (2021). Em seguida, examinaremos o desenvolvimento da imaginação criativa nas fases pré-escolar e escolar, com vistas a elucidar como essa habilidade pode ser configurada e potencializada nesse período etário.

4.1 Teoria da atividade e atividade dominante

A Teoria da Atividade, desenvolvida pelo psicólogo soviético Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), um dos principais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, aborda aspectos fundamentais como sua definição, estrutura geral e unidades básicas, especialmente na obra utilizada para este estudo “Atividade. Consciência. Personalidade” traduzida por Priscilla Marques em 2021. De acordo com essa teoria, o trabalho foi responsável por modificar o organismo humano, levando ao aperfeiçoamento da fisionomia e anatomia para atender ao desenvolvimento do próprio trabalho e ao convívio em sociedade, uma vez que o trabalho é caracterizado por se desenvolver em um contexto coletivo.

Dessa forma, o trabalho é visto como o principal responsável pelo processo de humanização do homem. Enquanto os animais buscam diretamente na natureza formas de satisfazer suas necessidades, o ser humano transforma a natureza por meio do trabalho para atender suas necessidades, e nesse processo, transforma a si próprio. Além disso, o trabalho é uma atividade essencialmente humana, distinguindo-se das atividades animais, pois é mediado por uma reflexão consciente, sendo realizado de maneira intencional e organizada.

Nesse sentido, Leontiev (2021) defende que:

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais restrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio (Leontiev, 2021, p. 103-104).

Destaca-se que a atividade possui características exclusivamente humanas, sendo capaz de transformar a natureza de maneira consciente e organizada com o propósito de alcançar um objetivo. A atividade promove mudanças tanto na natureza quanto no próprio ser humano, contribuindo para o desenvolvimento de potencialidades que até então estavam ocultas. Enquanto categoria, a atividade é fundamental para estabelecer a relação entre o homem e o mundo, pois atua como mediadora entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, ou seja, conecta a realidade criada internamente pelo indivíduo com sua percepção da realidade externa. (Bernardes, 2012)

Neste contexto, compreende-se que o ser humano não pode ser visto de forma isolada do contexto sociocultural ao qual pertence, pois, suas ações estão diretamente ligadas à sua evolução social e ao seu desenvolvimento, o que insere essa teoria na perspectiva histórico-cultural. A Teoria da Atividade sugere que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio de um movimento dialético entre atividades práticas e processos psíquicos; ou seja, de acordo com a forma como a pessoa age no mundo, seus pensamentos e ações são moldados.

Tal relação dialética entre aspectos psíquicos e materiais compõem a estrutura macro de uma atividade. O que distingue essas duas modalidades é a maneira como são executadas. Ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, foram criados diversos objetos com o intuito de atender às necessidades humanas, gerando não apenas esses objetos, mas também novas necessidades. Essas necessidades incluem desde as necessidades fisiológicas básicas, como alimentação, sono e exercício, até as necessidades resultantes das construções históricas da humanidade, como moradia, transporte e criação de instrumentos que facilitam a realização das necessidades básicas. (Leontiev, 2021)

Nesse contexto, entende-se que a atividade surge com o propósito de atender a pelo menos uma necessidade específica. Toda necessidade está, portanto, direcionada para o alcance de um objeto, ou seja, um objetivo a ser cumprido, cuja execução depende das condições de sua realização, influenciando o êxito ou o fracasso do processo. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a necessidade é o elemento que direciona o sujeito em relação ao meio objetual. No entanto, a necessidade isolada não é capaz de desencadear uma atividade por si só.

Compreende-se que uma necessidade só será plenamente atendida quando encontrar um objeto que a satisfaça, o que é denominado de motivo. Dessa forma, o que realmente impulsiona a atividade é o motivo, pois nem o objeto nem a necessidade, isoladamente, são capazes de gerar uma atividade. A atividade ocorre apenas quando há um motivo que a sustente e direcione. Os motivos, portanto, despertam para a realização de uma atividade. Assim, um interesse ou

recompensa, seja um fator interno ou externo ao sujeito, é fundamental para que uma atividade aconteça.

Assim, o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; atividade “não motivada” não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto. (Leontiev, 2021, p. 123).

Os motivos desempenham um papel central na ativação e orientação das atividades humanas. Um interesse ou uma recompensa, seja de natureza interna ou externa ao sujeito, constitui um elemento essencial para que a atividade ocorra. Conforme Leontiev (2021), a personalidade do sujeito influencia diretamente sua motivação, que, por sua vez, está intimamente associada às suas necessidades, determinando a realização da atividade.

De acordo com a Teoria da Atividade, Leontiev (2021) distingue claramente entre os conceitos de ação e operação, uma diferenciação que nem sempre é realizada em outros contextos teóricos. Nesse modelo, a ação é um componente fundamental da atividade, sendo diretamente relacionada ao objetivo que possibilita a realização da motivação subjacente à atividade. No entanto, a ação não é motivada diretamente pela atividade. Por outro lado, a operação é constituída por ações que, embora relacionadas, não são realizadas de forma consciente. Elas ocorrem de maneira adaptada às condições e possibilidades do contexto, sendo frequentemente realizadas de forma automatizada.

Leontiev (2021) enfatiza a relevância das operações na formação de sistemas funcionais, destacando que esses sistemas se desenvolvem por meio do domínio de instrumentos, ou seja, os meios utilizados no desenvolvimento de atividades e operações humanas.

Quando as ações se tornam mais complexas, podem superar a finalidade original da atividade e entrar em conflito com os motivos que lhes deram origem. Esse processo pode resultar no surgimento de novos motivos e, conseqüentemente, de novas atividades. Leontiev (2021) exemplifica esse fenômeno ao mencionar as crises de desenvolvimento em diferentes períodos da vida humana (como a crise dos três anos, dos sete anos, da adolescência e da maturidade), que ilustram a natureza dinâmica e cíclica das atividades humanas, onde os elementos estruturais de uma atividade podem ser transformados, originando novas atividades.

De modo geral, no que diz respeito à estrutura da atividade, ela é composta pelos seguintes elementos: sujeito, necessidade, objeto (ou objetivo), motivo, meios/condições e o produto. A ação desempenha um papel imprescindível nesse processo, sendo complementada

pelas operações. Enquanto a atividade está associada ao motivo, a ação se relaciona diretamente ao objetivo, o que pode levar à realização de uma ou mais operações (Leontiev, 2021).

Segundo Martins (2016), os estudos da Escola de Vigotski destacaram as características qualitativas específicas da dinâmica psicológica infantil em diferentes idades. Os estudos apontam que, na transição de uma fase para outra, não apenas as funções psíquicas isoladas sofrem mudanças qualitativas, mas toda a estrutura do sistema interfuncional é reconfigurada, permitindo o surgimento das chamadas neoformações, novos rearranjos psíquicos.

Nessa perspectiva, os autores buscaram formular leis que explicassem as regularidades presentes no desenvolvimento do psiquismo humano. Mais do que apenas listar ou descrever as características de cada período, a teoria histórico-cultural propõe compreender as razões pelas quais determinadas características – e não outras – surgem em cada etapa do desenvolvimento. Essa abordagem desvela as relações entre as diversas características coexistentes em um mesmo período, iluminando sua origem e trajetória.

Segundo Pasqualini (2016), um princípio central dessa teoria é a ideia de que as mudanças no conteúdo da atividade humana, resultantes do processo histórico, geram transformações no psiquismo individual e no próprio curso de seu desenvolvimento. Essas alterações impactam diretamente a forma como se define a periodização do desenvolvimento, levando à rejeição da existência de fases naturais universais, válidas para todos os indivíduos em qualquer contexto ou época. Isso se deve ao fato de que a atividade humana é condicionada pelas condições concretas de cada momento histórico-social, ao mesmo tempo em que atua como elemento formador e mobilizador do psiquismo em sua singularidade (Pasqualini, 2016).

Nessa perspectiva, Pasqualini (2016) com base em Leontiev (2001) argumenta que, embora haja uma regularidade no desenvolvimento ontológico, a sequência de períodos e o conteúdo específico de cada um são determinados pelas condições históricas concretas em que o desenvolvimento ocorre:

Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio,histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade . (Pasqualini, 2016 p.68)

Assim, a mudança no conteúdo da atividade humana ao longo da história não apenas transforma o psiquismo dos indivíduos, mas também influencia o curso de seu desenvolvimento. Com isso, evidencia-se a importância de estudar cientificamente o desenvolvimento psíquico com base na análise da atividade humana, considerando como ela se constitui nas condições concretas da vida e seus impactos no psiquismo em formação.

Assim sendo, ao aprofundar a análise sobre os períodos do desenvolvimento psíquico, Leontiev (2001) defende que as diferentes atividades sociais realizadas pelas crianças não possuem um mesmo nível de importância hierárquica. O pesquisador introduz o conceito de atividade dominante, caracterizada como aquela que guia e promove as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e na formação da personalidade em cada etapa do desenvolvimento. Essa compreensão permite uma análise aprofundada do impacto da atividade social no curso do desenvolvimento psíquico individual, destacando a centralidade da atividade como elemento estruturador do processo educativo e formador da subjetividade.

A cada novo período do desenvolvimento humano, a atividade do indivíduo torna-se mais complexa, refletindo-se na transição para novas atividades dominantes. Essa transição é acompanhada pelo surgimento de neoformações psíquicas, que permitem identificar os aspectos essenciais de cada etapa. No âmbito da teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento, a identificação tanto das atividades dominantes quanto das neoformações constitui um critério central para distinguir os períodos específicos do desenvolvimento infantil. (Pasqualini, 2016)

Compreender as diferentes atividades dominantes no desenvolvimento infantil implica também entender o funcionamento do pensamento. Considerando o objetivo deste trabalho de discutir a imaginação criativa de crianças do ensino fundamental, torna-se fundamental analisar o processo de desenvolvimento infantil, é essencial reconhecer como a imaginação criativa assume características específicas, influenciada tanto pelas funções psíquicas já consolidadas quanto por aquelas que ainda estão em processo de formação.

.4.2 Especificidades da imaginação criadora na idade pré-escolar

A atividade dominante no período da infância, segundo Elkonin (2009), é o jogo de papéis, que desempenha um papel central no desenvolvimento cultural e social da criança. Esse tipo de brincadeira não surge de forma espontânea, mas possui uma relação genética com as interações realizadas entre adultos e crianças nos primeiros anos de vida. Segundo Elkonin (2009):

O típico para utilizar os objetos substitutivos no jogo é que os informes (ou seja, os objetos que carecem de uso específico determinado, como os palitos, as lascas e as peças de quebra-cabeças) se insiram no jogo como material complementar dos brinquedos temáticos (bonecas, figuras de animais etc.) e atuem como meios de execução de tal ou tal ato com os brinquedos temáticos fundamentais (...). Assim ocorrem, pois, os começos da ação lúdica. A sua evolução ulterior depende de que apareça e se desenvolva o papel que assumiria a criança, ao executar tal ou tal ação. (Elkonin, 2009, p.226)

Nesse sentido o segundo e terceiro ano, os adultos desempenham um papel crucial ao introduzir os objetos às crianças, demonstrando seus usos e significados sociais. Esse processo de designação e atribuição de sentidos possibilita que, posteriormente, a criança realize uma transposição criativa, atribuindo novas funções ou significados a esses objetos no contexto do jogo de papéis.

O conceito "jogo de papéis" refere-se à brincadeira de faz de conta não estruturada, caracterizada por regras implícitas e papéis previamente estabelecidos. Por meio dessa atividade, as crianças simulam os papéis sociais dos adultos, buscando, de maneira lúdica, compreender e se integrar ao contexto social em que estão inseridas.

O segundo período denomina-se infância e compreende a atividade-guia jogo de papéis (1º grupo), aproximadamente dos 3 aos 6 anos, e a atividade-guia estudo (2º grupo), aproximadamente dos 6 anos ao início da adolescência. Nesse período, pela mediação social, amplia-se o desenvolvimento da linguagem e o sistema de signos utilizados pela criança. Ao utilizar os jogos de papéis, a criança toma posse do mundo concreto dos objetos humanos, quando reproduz as ações realizadas pelos adultos com esses objetos. (Elkonin, 2009, p.215)

Silva e Pasqualini (2019), ao analisar a periodização do desenvolvimento infantil, desenvolvida por Vigotski, identificam indícios da atividade imaginativa nas brincadeiras de faz de conta, atividade dominante das crianças em idade pré-escolar de 3 há 5 anos aproximadamente, neste caso uma atividade imaginativa reprodutora.

Segundo Vygotsky (2008) através da atividade de faz de conta, a criança inicia uma conscientização das normas sociais presentes na vida real. Nesse tipo de brincadeira, frequentemente, manifesta-se um processo dramático para a criança, cuja origem está associada a conflitos derivados de desejos que não podem ser concretizados na realidade. Ao adiar momentaneamente a realização imediata de um desejo específico, especialmente quando sua condição social impede sua concretização na vida real, a criança cria e participa dessas brincadeiras.

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária de desejos irrealizáveis, diante da pergunta: por que a criança brinca? A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais,

e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (Vigostki, 2018.).

Durante suas brincadeiras de representação de papéis, as crianças não introduzem elementos genuinamente novos, embora sua imaginação certamente se expanda nessas atividades. Assim, ao conceber uma situação, a criança não está efetivamente criando essa situação, mas sim se apropriando dela; ao imaginar-se como um adulto, não está gerando um adulto, mas sim reproduzindo para si mesmo o comportamento desse adulto e as relações sociais por ele mantidas; ao imaginar que um bloco é um telefone, não está criando um telefone, mas sim criando para si as condições de "usar" um telefone. É importante destacar que, embora as brincadeiras infantis sejam concretizadas pelas crianças e frequentemente contenham elementos de imitação e reprodução das ações observadas no mundo dos adultos, elas não podem ser reduzidas a uma mera cópia ou eco das experiências sociais vividas. Pelo contrário, a brincadeira deve ser compreendida como "uma combinação dessas impressões e, com base nelas, a construção de uma nova realidade que reflete as aspirações e os desejos da criança" (Vigotski, 2018).

Para Vigotski (2018), esse fenômeno ocorre graças à atividade relacional inerente ao processo de imaginação, empregada pelas crianças durante os jogos de papéis sociais. Ao observar uma criança brincando, é possível identificar a relação próxima entre as representações imaginativas presentes na brincadeira e as experiências sociais reais vivenciadas por ela. Essa articulação entre o mundo real e o imaginário – por meio da atividade combinatória da imaginação – caracteriza a criação de algo novo, que vai além da simples imitação ou reprodução de situações vividas.

Portanto, a brincadeira de papéis sociais é um meio pelo qual a criança se apropria do mundo que, de outra forma, permaneceria inacessível para ela. Nesse contexto, ao invés de criar um distanciamento da realidade, a imaginação possibilita à criança aprofundar-se nela: é nessa realidade que ela se encontra, e é dela que ela busca apropriar-se e agir. (Silva; Pasqualini, 2019)

Em um estudo sobre a criação imaginária na brincadeira de faz de conta Steinle (2013) traz contribuições para o fazer pedagógico na educação infantil com vistas ao desenvolvimento da criação imaginária em crianças em idade pré-escolar.

Segundo Steinle (2013) compreender a relação entre brincadeira e imaginação implica reconhecer a indissociabilidade entre fantasia e realidade, ambas fundamentadas nas interações sociais e culturais da criança. Tanto nas brincadeiras quanto na imaginação, é possível identificar cenas, narrativas e personagens que frequentemente refletem o mundo real. Ao

combinar elementos de fantasia e realidade, a criança articula suas vivências e conhecimentos prévios, criando algo novo e significativo. Essa dinâmica reforça a importância de considerar a imaginação criadora como um elemento central no processo de desenvolvimento infantil.

Assim sendo, estimular a imaginação criadora vai além de oferecer tempo e espaço para a manipulação de materiais artísticos, científicos e culturais. Trata-se de promover a apropriação cultural de maneira intencional, criando condições para que a imaginação desempenhe um papel ativo no desenvolvimento multilateral da criança. A atuação do professor, nesse sentido, é indispensável, pois é ele quem organiza as condições necessárias para que a brincadeira e a imaginação criadora se convertam em experiências educacionais plenas e transformadoras.

Contrariando o senso comum que se compreende que a escola poda a imaginação das crianças, a partir dos estudos da teoria histórico cultural evidenciamos que a partir desse momento, com a entrada da criança na escola, os processos imaginativos das crianças são qualificados.

4.3 Imaginação criadora e a atividade de estudo

A atividade dominante na idade escolar é a atividade de estudo. Assim como todas as atividades humanas, ela se organiza em torno da criação de necessidades, as quais geram objetos que se tornam o motivo para a ação. Essas ações são conduzidas por meio de diversos instrumentos, como ferramentas, ideias, imagens, conhecimentos, habilidades e outros recursos que, em um contexto específico e conforme as demandas da ação, contribuem para alcançar sua finalidade. O conjunto dessas ações direciona ao objetivo principal da atividade.

Elkonin (1987, apud Miller, 2019) a atividade de estudo, no contexto do processo educativo, é caracterizada como o meio pelo qual ocorre a assimilação de novos conhecimentos e constitui o objetivo essencial do ensino, desempenhando o papel de atividade orientadora para os estudantes mais jovens. Esse processo promove o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores na criança, ampliando suas capacidades cognitivas e intelectuais, além de reestruturar suas relações com os adultos e sua interação no ambiente familiar.

Conforme Leontiev (1988), a posição da criança em relação às atividades da vida adulta, no contexto real que a cerca, se transforma: suas ações relacionadas ao estudo passam a ser mais valorizadas e sua participação e opiniões recebem maior reconhecimento. Dessa forma, o sistema de relações da criança se amplia e se reorganiza. (Miller, 2019)

Nesse novo contexto, as obrigações da criança deixam de ser apenas voltadas aos pais e educadores, adquirindo um caráter social mais amplo. Segundo Miller (2009), essas responsabilidades objetivas frente à sociedade determinarão seu papel e função no futuro, influenciando diretamente sua posição na vida e moldando o conteúdo de sua trajetória pessoal e social.

As contribuições de Miller avançam nossa compreensão sobre a relação entre a imaginação criativa e a atividade de estudo, ao abordar os diferentes níveis dessa atividade com base em Davíдов e Márkova (1987). No primeiro nível, sob a orientação do professor, o aluno aprende a identificar e separar os aspectos, meios e procedimentos envolvidos na atividade de estudo, relacionando-os aos objetivos e condições específicas do processo. Esse estágio é essencial para que o estudante compreenda a estrutura da atividade e os elementos que a constituem.

No segundo nível, destaca-se a forma particular com que cada aluno realiza a atividade de estudo, considerando seu estilo individual e abordagem própria. Baseado na capacidade já desenvolvida de empregar os procedimentos adequados à realização da atividade, o aluno avalia e reconstrói suas experiências, formulando um sistema próprio de avaliações. Com isso, ele é capaz de assimilar, selecionar e utilizar ativamente os padrões socialmente construídos. Nesse nível, ocorre um processo consciente e planejado que possibilita o desenvolvimento da individualidade do estudante.

Por fim, no nível mais avançado, o aluno alcança autonomia como sujeito da atividade de estudo, demonstrando capacidade de transformar a experiência socialmente construída dessa prática. Nesse estágio, ele cria novos meios e procedimentos para a realização da atividade, promovendo a transição da atividade de estudo para uma atividade criativa. Esse processo culmina no estabelecimento de uma atividade individual genuinamente criadora, marcando o ápice do desenvolvimento das particularidades individuais na relação com o estudo.

A partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, conforme a análise de Miller (2009), a atividade de estudo, em seus diferentes níveis, configura-se como o processo central que possibilita a internalização de conceitos, essencial para a formação e o desenvolvimento do pensamento criador. Nas palavras da pesquisadora:

A atividade de estudo, em seus diferentes níveis de formação, constitui-se como um caminho privilegiado para inserir o aluno em um processo de aprendizagem que gera desenvolvimento, isto é, que o transforma qualitativamente, tornando-o sujeito capaz de agir de forma autônoma e criativa em seu meio. (Miller, 2009 p. 81)

Tal concepção destaca o processo histórico complexo do processo criativo. Segundo Vigotski (2018):

Toda atividade de imaginação tem sempre uma história extensa. O que denominamos de criação é, comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto. (p.37)

Esse processo tem início com percepções internas e externas que constituem a base da experiência, e a criação se apoia nas coisas que a criança vê e ouve, acumulando material ao longo do tempo. O início da criação se dá na reorganização desse material, envolvendo processos de dissociação e associação dessas percepções. Qualquer impressão contém em si um todo complexo, composto por várias partes separadas. A dissociação é o ato de fragmentar esse todo complexo em partes, rompendo a relação natural com as concepções acumuladas.

A atividade de estudo não é apenas uma reprodução automatizada de conceitos, mas envolve a apropriação dos conhecimentos teóricos por meio de um processo criativo de abstração, análise e síntese. Isso implica que o estudante deve operar mentalmente, experimentando e refletindo sobre o objeto de estudo, buscando compreender suas múltiplas dimensões e relações internas.

A menção ao caráter criativo do pensamento, conforme destacado por Davidov (1999), é essencial para o desenvolvimento da imaginação criativa, uma vez que envolve a transformação do conhecimento e a criação de novas formas de compreensão. A criação, nesse contexto, não se restringe a uma simples reprodução de informações, mas envolve a capacidade de reinventar e elaborar soluções próprias a partir do conhecimento adquirido. A imaginação criativa, portanto, é uma habilidade necessária para a apropriação profunda dos conceitos científicos e a resolução de problemas práticos baseados nesses conceitos.

De modo geral destaca-se que ao ingressar na escola, a criança é introduzida a conhecimentos que demandam um processo constante de dissociação e associação, exigindo um nível mais complexo de abstração. À medida que se apropria desses conhecimentos, seu pensamento é qualificado, permitindo que desenvolva progressivamente sua capacidade criativa. O conteúdo central da atividade de estudo é o conhecimento teórico, que se torna a base para o desenvolvimento de ações teóricas, sustentadas por capacidades como reflexão, análise e experimentação mental. Por meio dessas ações, os estudantes estabelecem formas superiores de interação com os conteúdos objetivos de seu meio, superando abordagens cotidianas e empíricas, que se limitam aos aspectos imediatos e superficiais dos fenômenos.

Conforme discutido na seção anterior, enquanto na idade pré-escolar a imaginação criadora é amplamente impulsionada pelo brincar de faz de conta, na idade escolar é a atividade

de estudo que estimula e qualifica essa imaginação criativa. Ressalta-se, no entanto, que isso não implica que a imaginação criativa deixe de se manifestar em outras instâncias, como o brincar. A criança continua a brincar, e a imaginação criativa permanece presente. Contudo, é na atividade de estudo que essa imaginação é refinada, estabelecendo uma interação dialética com o conhecimento científico, contribuindo para a consolidação do pensamento teórico.

Neste contexto, considerando o objetivo deste trabalho de investigar os conceitos de criação e imaginação à luz da teoria histórico-cultural, com foco em sua aplicação no ensino de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, concentrar-nos-emos nas discussões relacionadas à idade escolar. Esse recorte é justificado pelo fato de que, nesse período, a atividade de estudo desempenha um papel central na qualificação e caracterização da imaginação criativa, destacando-se a relevância da educação nesse processo.

Ao abordar o desenvolvimento da imaginação criativa na idade escolar, referimo-nos, essencialmente, à contribuição da educação. Por isso, é crucial compreender, sob uma perspectiva epistemológica, o papel que a educação exerce no desenvolvimento humano. Essa compreensão permite, dentro desse contexto, apontar possibilidades e oferecer subsídios para o trabalho com as artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento da imaginação criativa de forma intencional e fundamentada.

4.4 Perspectiva de escola e de educação a partir da teoria histórico cultural

A teoria histórico cultural ao postular a primazia social no desenvolvimento do pensamento traz novas concepções para se pensar o papel da escola e do professor nesse processo. Tal perspectiva teórica desloca as discussões da teoria inatista/determinista para uma compreensão mais profunda do processo, considerando as mediações que o constituem. Este paradigma revoluciona a concepção tradicional de consciência, que antes era entendida como formada fora das relações objetivas.

Ao transcender as restrições impostas pela natureza, a atividade humana emerge como geradora de criações objetivas, demandando a adoção de comportamentos conscientes inovadores. Nesse contexto, o psiquismo humano tem a capacidade de superar as limitações evolutivas biológicas. Conforme destacado por Saviani (2005), “(...)aquilo que não é assegurado pela natureza precisa ser historicamente produzido pelos seres humanos, incluindo a própria condição humana” (p.13).

Vigotski (1998), identifica dois modos de funcionamento do psiquismo humano. As funções psíquicas elementares, ligadas a questões biológicas e comportamentos primitivos, são

compartilhadas entre homens e animais. Já as funções psíquicas superiores, mais complexas e relacionadas ao desenvolvimento histórico e cultural humano, surgem da relação do homem com a natureza e não são dadas biologicamente. A complexificação do trabalho na articulação ser humano-natureza e nas relações sociais exige uma formação específica para reproduzir esse avanço historicamente dado em cada indivíduo.

Considerando que a atividade laboral, ao ser uma prática específica de alteração da natureza, conduz à humanização como um produto historicamente social, o ser humano deixa de depender exclusivamente de elementos naturais. O sujeito evolui para tornar-se um ser social complexo, estabelecendo conexões com a natureza por meio de atividades específicas, transcende as esferas naturais e incorpora aspectos culturais, notadamente a apropriação de signos. Vigotski (1998), define os signos como ferramentas mentais que refletem a realidade em nosso espaço cognitivo, expandindo nossa habilidade de expressar aquilo que entendemos, “[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta de si próprio ou de outro”. (p.83)

Segundo Martins (2016), os signos funcionam como instrumentos psicológicos que, analogamente às ferramentas técnicas de trabalho, exigem uma adaptação do comportamento, resultando em transformações psíquicas estruturais significativas.

A utilização de signos possibilita aos seres humanos a compreensão da realidade, desempenhando um papel crucial na decodificação do mundo ao seu redor e, conseqüentemente, influenciando a transformação da subjetividade. De acordo com Martins (2016), os signos são forjados na relação dialética entre o sujeito e o objeto.

Dessa forma, a teoria histórico-cultural ressalta o caráter social do desenvolvimento psíquico humano, enfatizando a importância da transmissão desse "acervo simbólico" gerado ao longo da história da humanidade.

Essas contribuições destacam a necessidade do ato educativo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos indivíduos. É compreendido que a internalização de signos demanda a mediação de outros sujeitos, cuja função se manifesta de maneira interpessoal e se transforma em uma função intrapsíquica durante esse processo de internalização. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial na socialização dessas objetivações expressas nos conhecimentos historicamente sistematizados.

Segundo Saviani (2015), o trabalho educativo representa o ato direto e intencional de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é historicamente e coletivamente produzida pelo conjunto da humanidade. Dessa forma, o objetivo da educação envolve, por um lado, a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos para

que se tornem humanos, e, por outro lado e simultaneamente, a descoberta das formas mais adequadas para alcançar esse propósito.

Ainda segundo o autor, no que diz respeito ao primeiro aspecto, que envolve a identificação dos elementos culturais a serem assimilados, é necessário distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental é o acessório. Nesse contexto, a noção de "clássico" na pedagogia é de grande importância, não se confundindo com o tradicional, tampouco se opondo necessariamente ao moderno ou atual. O "clássico" representa aquilo que se estabeleceu como fundamental e essencial, podendo servir como critério útil para a seleção dos conteúdos no trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto, relacionado à descoberta das formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) pelos quais cada indivíduo singular pode gradualmente realizar, na forma de uma segunda natureza, a humanidade historicamente produzida. (Saviani, 2015)

Nesse contexto, compreende-se que é papel da escola socializar os conhecimentos historicamente sistematizados, destacando o saber objetivo produzido ao longo do tempo pelas ciências, artes e filosofia como o objeto específico da educação, conforme descrito por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Pasqualini e Lavoura (2020) reforçam, de acordo com a perspectiva da PHC, que o compromisso com a apropriação dos conteúdos está relacionado à intencionalidade do ato educativo, indo além da esfera didático-operacional. Essa abordagem evita retroceder aos erros idealistas da pedagogia tradicional, que, ao enfatizar a transferência de conhecimento, negligenciou os movimentos e condicionantes, percebendo o fenômeno educativo como um processo linear e progressivo.

Assim como defendido anteriormente, a partir dos pressupostos marxistas, a arte é entendida como um espaço das objetivações humanas, estando ligadas intrinsecamente ao desenvolvimento do gênero humano. Tendo em vista o papel primordial da educação de humanização através da socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, reitera-se a necessidade desta se comprometer com o ensino da arte de qualidade, ao não assumir esse compromisso a escola nega o direito das crianças de se desenvolverem em suas máximas capacidades.

Reitera-se também o papel do professor na organização de situações que requeiram e promovam o aprendizado. A educação tem a responsabilidade de criar condições que estimulem a apropriação das máximas objetivações humanas presentes no conhecimento científico. Como

expresso por Martins (2013), a função da educação é promover, em cada indivíduo, a humanidade alcançada pelo gênero humano. Cabe ao docente pensar na articulação de situações que demandem os conceitos científicos, sistematizando ações, metodologias e avaliações.

4.5. Rompendo paradigmas: o lugar dos conhecimentos científicos no desenvolvimento da criação imaginária

Buscamos caracterizar brevemente o conceito de arte, a criação e imaginação a partir da PHC. Neste momento buscaremos compreender qual o papel da escola em todo esse processo. Por que a escola deve se engajar a favor de tais conhecimentos?

Anteriormente destacamos que a obra de arte é um reflexo da realidade, mas as formas como isso ocorre são distintas da reflexão na consciência cotidiana e na ciência. Uma característica única das grandes obras de arte é sua capacidade de evocar sentimentos no espectador, intensificando vivências que não seriam experimentadas sem o contato com a obra, nas obras artísticas aspectos do gênero humano que não estão presentes em nosso cotidiano.

D'Inção, Assumpção e Sacomanni (2015) ao analisar as investigações no campo estético dentro do âmbito educacional, observam que a educação escolar provoca alterações no sujeito, afetando sua subjetividade, de maneira semelhante ao impacto causado pela obra de arte. Tanto a arte quanto os conteúdos escolares proporcionam uma compreensão mais sistemática da formação e das expressões do gênero humano.

Assimilar essas vivências e conhecimentos enriquece a subjetividade dos indivíduos. Os conteúdos científicos e artísticos, apesar de suas especificidades, têm a função de promover o desenvolvimento da consciência dos indivíduos, contrapondo-se à alienação generalizada na sociedade capitalista. Por essa razão, a educação escolar desempenha um papel crucial na humanização dos sujeitos. Nesse sentido, Saviani (2015) explicita qual é o papel da educação:

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2015, p. 287)

A visão de que a educação escolar desempenha um papel crucial na humanização dos sujeitos reforça a responsabilidade do ambiente educacional na formação integral dos indivíduos. Logo, tendo em vista que na arte, assim como nos conhecimentos científicos,

encontramos objetivações essenciais para o desenvolvimento humano é dever da escola se engajar a favor da socialização dos conhecimentos artísticos. A compreensão da interação complexa entre a formação individual, a objetivação histórica do gênero humano e as peculiaridades das relações com obras de arte evidenciam uma abordagem integrada e profunda sobre o tema.

Nesse sentido, nota-se a relevância de romper-se com o pensamento do senso comum que permeia o entendimento de conceitos centrais para a educação artística. Há uma crença difundida tanto no senso comum quanto em certas teorias psicológicas e pedagógicas de que a imaginação e a criatividade das crianças são mais abundantes e avançadas em comparação com a dos adultos. Diante das discussões apresentadas, evidencia-se o caráter histórico e cultural do desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Sendo assim, a imaginação é entendida como processo psíquico complexo que se desenvolve a partir da realidade tendo como material as vivências e saberes e se relacionando diretamente com o nível de desenvolvimento psíquico do sujeito.

No entanto, vale ponderar que dizer que a imaginação dos adultos é mais qualificada do que a das crianças não retira o papel deste fenômeno no desenvolvimento infantil e muito menos deslegitima as expressões infantis.

Nesse sentido, o estudo realizado por Silva e Pasqualini (2019) ao se debruçar sobre o desenvolvimento da imaginação na primeira infância nos ajuda a localizar em qual momento do desenvolvimento infantil a imaginação se faz presente de forma mais substancial, bem como, o movimento de desnaturalização da imaginação infantil que é essencial para romper com paradigmas espontaneístas que cercam tal temática.

As autoras supracitadas, ao explorar a natureza da imaginação destacam sua interação entre o real e o inexistente. A análise distingue duas manifestações da imaginação: a passiva e a ativa. A imaginação passiva é caracterizada pela sua não realização na prática, podendo ser intencional, como nos devaneios controlados pelo indivíduo, ou não intencional, exemplificada pelos sonhos. Além disso, destaca-se que, na sociedade capitalista, a imaginação passiva muitas vezes representa uma forma de "fuga" diante de uma realidade alienada, especialmente para a classe trabalhadora.

Por outro lado, a imaginação ativa assume duas formas distintas: a reprodutora e a criadora. A primeira reproduz elementos já existentes no indivíduo singular, sem criar algo genuinamente novo do ponto de vista humano-genérico. Exemplos incluem a interpretação de uma história ou as brincadeiras de papéis sociais na infância, onde a criança se apropria do mundo ao seu redor. A segunda, a imaginação ativa criadora, é caracterizada pela capacidade

de gerar algo totalmente novo, antes inexistente. Este aspecto da imaginação é particularmente evidente nas artes, ciências e tecnologia, contribuindo para o progresso social e humano. (Silvia; Pasqualini, 2019)

Há que se destacar que os processos dissociativos e associativos presentes na imaginação exige um grau elevado de abstração. Segundo Vygotsky (2001) os conhecimentos científicos são essenciais para o pensamento abstrato:

Diferentemente dos conceitos espontâneos, a formação de conceitos científicos incide na imagem subjetiva do real viabilizando a captação dos nexos abstratos que subjazem nele e, para tanto, determina o estabelecimento de uma rede de relações lógico-concretas (p.141)

No âmbito do pensamento abstrato, as operações lógicas de raciocínio alcançam sua plenitude. Enquanto as operações de análise, síntese, comparação, generalização e abstração eram previamente presentes em outras formas de pensamento como operações práticas, é no pensamento abstrato que essas operações de raciocínio se tornam eminentemente estabelecidas. Essas operações de raciocínio não apenas possibilitam a identificação de regularidades entre objetos, mas também conduzem à categorização e classificação dos mesmos. Esse processo culmina na formulação de juízos e conceitos mais elaborados. A formação desses conceitos, por sua vez, está intrinsecamente ligada à transição de correlações inicialmente mais imediatas entre objeto e palavra em direção a correlações mais gerais e abstratas.

Porto (2017) a partir das ideias de Davidov (1998) aponta que formação de conceitos é um processo de ordenação lógica da representação subjetiva da realidade objetiva, e, nesse sentido, acompanha todo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. No entanto, os conceitos em si, só se configuram mediante a assimilação de conhecimentos teóricos. Nesse contexto, a perspectiva advogada por Davidov sugere que, durante o período de escolarização em que a atividade preponderante é o estudo, o indivíduo torna-se capaz de apropriar-se de maneira teórica dos objetos e fenômenos presentes na realidade.

Nesse contexto, é essencial desmistificar a noção equivocada de que as ciências e a análise restringem a imaginação. Pelo contrário, argumenta-se que elas desempenham um papel fundamental na expansão das possibilidades da imaginação, proporcionando uma base sólida e informada para o processo criativo. Principalmente por permitir às crianças o desenvolvimento do pensamento abstrato que é imprescindível para processos criativos e imaginativos

Ao invés de limitar, as ciências oferecem um vasto campo de conhecimento que alimenta e enriquece a capacidade imaginativa, estimulando novas perspectivas e desafios. A análise crítica e sistemática não apenas revela a complexidade intrínseca dos fenômenos, mas

também serve como uma ferramenta para desbravar novos horizontes na busca por compreensão e inovação.

A menção ao ímpeto criativo estar inversamente relacionado à simplicidade do ambiente destaca a importância do contexto para o florescimento da imaginação. Ambientes mais desafiadores e complexos muitas vezes provocam um impulso mais robusto para a criação, incentivando a mente a superar obstáculos e buscar soluções inovadoras. Ao mesmo tempo, a referência às condições materiais e psicológicas necessárias ressalta que a verdadeira criação não ocorre em um vácuo, mas depende da existência de recursos tangíveis e do estado mental propício.

Portanto, há que se evidenciar a importância da educação na formação da imaginação. Pelo entendimento que essa atividade não é natural ou espontânea, mas sim moldada ao longo do desenvolvimento ontogenético da criança é crucial a intervenção adequada do adulto para seu surgimento e complexificação. Nesse sentido enfatiza-se a relação entre conhecimento e imaginação tendo em vista que a imaginação ativa e criadora se desenvolve a partir da apropriação da cultura. A educação escolar se coloca como um espaço propício para o desenvolvimento da imaginação, e o papel do professor é considerado vital nesse processo.

Diante disso, aponta-se a investigar quais perspectivas acerca da criação, da imaginação e das artes prevalecem nas concepções pedagógicas e acadêmicas atualmente. Para isso, entende-se a importância de analisar estudos e reflexões de pesquisadores brasileiros, com o propósito de compreender o panorama atual dessas temáticas e identificar possíveis caminhos para integrar as artes na escola, sobretudo nos anos iniciais.

5 METODOLOGIA

Considerando que o objetivo deste estudo foi o de investigar o que a literatura sinaliza a respeito da arte e do desenvolvimento do processo de imaginação e criação nos anos iniciais do ensino fundamental, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, compreendendo que “(...) os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de constructos importantes como “criatividade” e “pensamento crítico” (André, 1983, p.66).

Corroborando à ideia de André (1983), Martins (2022) destaca que a pesquisa qualitativa opera a partir de significados, motivações, aspirações, convicções, valores e atitudes intrínsecas ao humano e ao contexto social. Esses elementos correspondem às interações, dinâmicas ou eventos e não podem ser simplificados ou representados apenas por valores numéricos.

A adoção dessa perspectiva metodológica não apenas se alinha às discussões teóricas presentes no texto, mas também visa a proporcionar à nossa pesquisa um alicerce substancial para a compreensão de problemas e concepções derivados do contexto escolar. Isso se reflete na intenção de qualificar ou ampliar o entendimento, adotando uma abordagem que promove o compartilhamento de conhecimento. Em outras palavras, essa escolha metodológica implica não apenas na descrição objetiva do fenômeno investigado, mas também na busca por uma análise explanatória que revele suas origens, interconexões e possíveis transformações.

A fim de investigar o conceito de criação e imaginação, fundamentados na PHC, para o trabalho com artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na literatura, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica. Segundo Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica visa ao levantamento e à análise crítica de documentos publicados sobre o tema em questão, com o objetivo de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir para a realização da pesquisa. Com a temática previamente definida e delimitada, cabe ao pesquisador traçar caminhos para seu desenvolvimento. Esse tipo de pesquisa, predominantemente inserido no meio acadêmico, tem como finalidade o aprimoramento e a atualização do conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras já publicadas.

Para Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa bibliográfica é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as

possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Sendo assim, essa abordagem permite o levantamento e a análise crítica de materiais previamente publicados, proporcionando uma visão abrangente das discussões acadêmicas existentes. Além disso, a pesquisa bibliográfica favorece a identificação de lacunas e inconsistências nas obras consultadas, o que é essencial para qualificar e ampliar o entendimento sobre o tema e orientar futuras intervenções pedagógicas. Portanto, essa metodologia não apenas fundamenta teoricamente a pesquisa, mas também abre espaço para novas contribuições ao campo educacional.

Assim como evidenciado no início do texto a pesquisa emergiu do contato com o trabalho de Silva (2018) que a referida pesquisa, de caráter bibliográfico e empírico, abrange o período de 1975 a 2015, com ênfase em estudos relacionados ao tema da criatividade na Arte-Educação. Na pesquisa de campo, foram investigados gestores, professores e estudantes da disciplina de Arte do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maior parte da literatura sobre criação adota concepções psicológicas que negligenciam as interconexões entre os aspectos sociais e culturais na formação da personalidade. Embora gestores e professores dos contextos investigados reconheçam a criatividade como um fenômeno cultural e histórico, essa compreensão, em geral, não atinge um nível teórico que contribua para uma análise mais aprofundada do conceito em seus aspectos psicológicos. No que tange à mediação pedagógica dos professores de Arte, constatou-se que as práticas pouco valorizam ações que fomentem a imaginação criadora, como a problematização, o pensamento crítico, a reflexão e a fantasia. Essa limitação resulta em prejuízos à atividade criadora dos alunos, levando a expressões estereotipadas e reprodutivas, sem avançar para configurações estéticas mais elaboradas e transformadoras.

Considerando o objetivo principal deste estudo, apresentamos uma questão central: **Como os estudos relacionados à arte, à criatividade e aos anos iniciais do ensino fundamental têm sido desenvolvidos na literatura?**

Vale destacar que o termo "criatividade" é utilizado com a ressalva de que ele é entendido como algo já construído, e não como um constructo teórico, conforme a perspectiva adotada. Contudo, para abranger pesquisas provenientes de diferentes abordagens teóricas, optou-se por empregar esse conceito na fase inicial da investigação.

Dessa forma, selecionamos os trabalhos que mais se aproximam da nossa questão central, seguindo a orientação proposta por Vosgerau e Romanowski (2014, p. 176) para a

sistematização dos resultados, existem dois caminhos mais frequentemente adotados: integrar e agregar, ou interpretar as evidências encontradas nos resultados. Optamos pela segunda abordagem, uma vez que os resultados são difíceis de serem quantificados e, além disso, essa opção é considerada mais adequada às pesquisas educacionais, conforme argumentam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 179).

Esses estudos partem do princípio de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. (Vosgerau e Romanowski, 2014, p. 179)

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) durante o mês de dezembro de 2024. Para a primeira busca, utilizaram-se os descritores *criatividade*, *aulas de arte* e *anos iniciais*, sem delimitação temporal, resultando em 47 trabalhos. Observou-se, porém, que as pesquisas recuperadas se distanciaram do objetivo central, priorizando os termos “aula” e “anos iniciais”. Como consequência, grande parte dos trabalhos encontrados abordava de forma ampla o ensino nos anos iniciais, sem estabelecer uma conexão específica com a temática da criação ou das aulas de arte.

Houve, assim, a necessidade de refinar os descritores de busca. Em uma tentativa, foram utilizados como descritores as palavras *criatividade*, *arte* e *anos iniciais do ensino fundamental*, também sem delimitação temporal. Essa busca resultou em 58 trabalhos, sendo que a maioria abordou a temática das artes e da criação no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental

Figura 1- Resultado da pesquisa com descritores “criatividade” “arte” “anos iniciais do ensino fundamental” na BDTD.

(Continua)

Nº	Título	Ano	Trabalho
1	Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.	2014	Dissertação
2	O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental: limites, desafios e possibilidades	2013	Dissertação
3	O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da zona urbana da cidade de Carangola, MG	2024	Dissertação
4	Teatro de animação no ensino fundamental - anos iniciais: uma metodologia	2023	Dissertação

Figura 1- Resultado da pesquisa com descritores “criatividade” “arte” “anos iniciais do ensino fundamental” na BDTD.

(Continuação)

5	O ensino de ciências nos anos iniciais com o aporte da literatura infantil.	2018	Dissertação
6	Leitura e contação de histórias infantis e formação de valores : influências em crianças dos anos iniciais	2023	Dissertação
7	Literatura e criatividade: mediação pedagógica e desenvolvimento do pensamento criativo	2022	Dissertação
8	Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades	2023	Dissertação
9	Ensino remoto e Abordagem Triangular: o ensino de arte durante a pandemia em uma cidade educativa do mundo	2021	Dissertação
10	Criatividade, vivência teatral e desenvolvimento infantil no contexto de ensino	2023	Dissertação
11	Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo	2018	Tese
12	Análise de conteúdo: contextualização no ensino de Matemática no Ensino Fundamental	2022	Dissertação
13	Concepções e crenças de professores dos anos iniciais sobre a metodologia de resolução de problemas e a educação matemática crítica	2021	Dissertação
14	A vingança é criar: o excesso como desconstrução dos modelos femininos no ensino da arte	2018	Tese
15	Aprendizagem baseada em problemas: uma proposta para as séries finais do ensino fundamenta	2018	Dissertação

Figura 1- Resultado da pesquisa com descritores “criatividade” “arte” “anos iniciais do ensino fundamental” na BDTD.

(Continuação)

16	Arte no corpo da escola pública: um exercício de “esperançar” atravessado pela pandemia	2023	Dissertação
17	O uso de fantoches e dedoches por professores da Educação Infantil e Fundamental I : desafios e perspectivas	2018	Dissertação
18	Organização curricular da Educação Física no ensino fundamental em Catalão-GO: análise a partir do discurso dos professores	2014	Dissertação
19	A corporeidade criança vai à escola?	2019	Dissertação
20	Um estudo sobre a construção do conceito de polígonos por alunos do 6º ano	2011	Dissertação
21	Metáforas e toques em tela: potencializando aprendizagens discentes no estudo de retas paralelas e transversais	2021	Tese
22	A improvisação em dança no chão da escola: reinventando contextos e existências.	2020	Dissertação
23	A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia? ”: como as crianças veem a escola que têm? alteridade e heterociência nas percepções infantis	2018	Dissertação
24	A ciência que vem da imaginação! Ciências e Artes - Ensino interdisciplinar	2022	Dissertação
25	Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história	2016	Dissertação
26	O corpo e a escola: o ensino para além de um corpo biológico.	2021	Dissertação
27	Ensino de geografia para surdos: (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica	2021	Dissertação
28	Pedagogia da mimesis no ensino de Filosofia: Repensando a prática educativa na educação básica	2021	Dissertação
29	O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil	2020	Tese
30	Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de astronomia observacional	2021	Tese
31	A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais.	2019	Tese
32	Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-oeste	2013	Dissertação

Figura 1- Resultado da pesquisa com descritores “criatividade” “arte” “anos iniciais do ensino fundamental” na BDTD.

(Continuação)

34	Contribuições da Visita Técnica para a Educação Profissional: Estudo de Caso no Instituto Federal Do Espírito Santo Campus de Alegre	2021	Dissertação
35	As tecnologias digitais da informação e comunicação na docência universitária nos cursos de administração e ciências contábeis	2016	Dissertação
36	Conceptions of mathematics teachers and their implications on teaching and learning mathematical knowledge	2023	Dissertação
37	Contação de histórias como linguagem artística e prática pedagógica em sala de aula	2021	Dissertação
38	A performatividade do fio e da linha nas aulas de artes visuais	2023	Tese
38	Formação Continuada de Professores: Um Possível Caminho Para a Melhoria da Qualidade na Educação?	2011	Dissertação
40	Formação continuada em serviço : enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico	2014	Dissertação
41	Implantação de uma educação bilíngue para surdos na Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ	2014	Dissertação
42	Caderno de atividades, alfabetização ambiental e científica: perspectivas cidadãs na escola	2023	Dissertação
43	O ambiente das águas: construção de sentidos sobre percepção ambiental e riscos na escola municipal fazenda alpina em Santa Rita, Teresópolis (RJ)	2022	Dissertação
44	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil	2016	Dissertação
45	O corpo no curso de licenciatura em educação física da UFRRJ: formação e transformação a partir de uma perspectiva decolonial	2022	Dissertação
46	Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí	2021	Dissertação
47	A gente precisaria de uma creche inteira só para atender a fila de espera do berçário” - oferta, acesso e matrícula em creches na Baixada Fluminense	2023	Dissertação

Figura 1- Resultado da pesquisa com descritores “criatividade” “arte” “anos iniciais do ensino fundamental” na BDTD.

(Conclusão)

48	Entre esforços e resistências: reflexões sobre gênero e sexualidades numa escola de curso normal na Baixada Fluminense	2020	Dissertação
49	Educação assistida por animais: um encontro da saúde com a educação na prática de leitura para cães coterapeutas	2020	Dissertação
50	Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na educação infantil	2019	Dissertação
51	Formação colaborativa em educação física : do isolamento docente à colaboração entre pares	2014	Dissertação
52	Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA	2019	Tese
53	O saber Compartilhado na filosofia/cosmovisão Guarani Mbyá e a formação em educação ambiental	2017	Dissertação
54	A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica em Tempos de Dualidade Ampliada	2020	Tese
55	Educação do campo e memória coletiva - movimentos sociais na luta pela terra no município de Japeri/RJ	2019	Dissertação
56	O papel das comissões de heteroidentificação, como mecanismo efetivo de seleção de negros aos cargos das universidades públicas federais	2019	Tese
57	Paternidade no puerpério em tempos de Covid 19: experiência de homens que fizeram o pré-natal	2021	Dissertação
58	Políticas linguísticas para indígenas em contexto urbano: uma proposta de análise a partir da Região Metropolitana de São Paulo (SP)	2024	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos estudos encontrados (2025)

Como critério de análise, optou-se pela leitura do título, seguida da leitura do resumo e das palavras-chave, considerando como relevantes os trabalhos que apresentassem discussões sobre arte (em suas diversas linguagens), processos criativos e imaginários nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram excluídos os trabalhos que tratavam de temáticas que fugiam do campo das artes ou do ensino geral, sem dialogar com as artes, bem como aqueles que se concentravam em assuntos específicos de determinadas áreas do conhecimento, exceto o das artes. Nesse sentido, permaneceram 14 trabalhos.

6 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo busca apresentar os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), durante o mês de dezembro de 2024. Na primeira etapa da busca, foram utilizados os descritores “criatividade”, “aulas de arte” e “anos iniciais”, sem delimitação temporal, o que resultou em um total de 47 trabalhos. A partir desse levantamento, foram definidos os critérios para seleção e análise das produções que compõem o corpus da pesquisa, priorizando aquelas que abordassem, sob diferentes perspectivas, as artes e os processos criativos no contexto do ensino fundamental. Assim sendo, o capítulo dedica-se, à explicitação das categorias de análise previamente estabelecidas com base no referencial teórico adotado, bem como à justificativa da formulação de subcategorias que emergiram da leitura do material, com o intuito de organizar os achados de forma coerente com os objetivos da investigação.

6.1 Das pesquisas analisadas

Considerando os objetivos deste estudo, procedemos a uma leitura criteriosa dos dados registrados na planilha, com o propósito de selecionar os trabalhos que abordassem, de algum modo, as artes em suas diversas linguagens, bem como os processos criativos e imaginativos no contexto do ensino fundamental. Após esse primeiro refinamento foram selecionados 14 trabalhos, sendo 3 teses defendidas nos anos de 2018, 2022 e 2023 e 11 dissertações, defendidas nos anos de 2013,2014, 2016, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. No quadro a seguir é possível visualizar informações importantes sobre os trabalhos como título, tipo de trabalho, autor, orientação, instituição e ano de defesa

Figura 2- Trabalhos analisados. (Continua)

Nº	Título	Tipo de Trab.	Autor (a)	Orientação	Instituição	Ano
1	Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação	Silva, Maria Alves da	Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles	Universidade Federal de Pernambuco	2014
2	O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental: limites, desafios e possibilidades	Dissertação	Ferreira, Wesley Diniz	Cunha, Myrtes Dias da	Universidade Federal de Uberlândia	2013

Figura 2- Trabalhos analisados. (Continuação)

3	O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da zona urbana da cidade de Carangola, MG	Dissertação	Oliveira, Fabiola Garcia de	Maurílio Rocha Andrade	Universidade Federal de Minas Gerais	2024
4	Teatro de animação no ensino fundamental - anos iniciais: uma metodologia	Dissertação	Lopes, Susan Renata	Kobayashi, Maria do Carmo Monteiro	Universidade Estadual Paulista	2023
5	Leitura e contação de histórias infantis e formação de valores : influências em crianças dos anos iniciais	Dissertação	Lima, Elisângela	Passos, Rosemary	Universidade Estadual de Campinas	2023
6	Literatura e criatividade: mediação pedagógica e desenvolvimento do pensamento criativo	Tese	Faria, Kívia Pereira de Medeiros	Faria, Kívia Pereira de Medeiros	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2022
7	Criatividade, vivência teatral e desenvolvimento infantil no contexto de ensino	Dissertação	Cunha, Eloisa de Fátima	Formiga Sobrinho, Asdrúbal Borges	Universidade de Brasília	2023
8	Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo	Tese	Ribeiro, Aline Escobar Magalhães	Giotto, Cyntia Graziella Guizelim Simões	Universidade Estadual Paulista	2018
9	Arte no corpo da escola pública: um exercício de “esperançar” atravessado pela pandemia	Dissertação	Souza, Ana Lara Henriques de	Vilela, Lilian Freitas Vilela	Universidade Estadual Paulista	2023
10	A improvisação em dança no chão da escola: reinventando contextos e existências.	Dissertação	Melo, Seomara Ribeiro de	Silva, Márcia Virgínia Mignac da.	Universidade Federal da Bahia	2021
11	A ciência que vem da imaginação! Ciências e Artes - Ensino interdisciplinar	Dissertação	Santos, Simone Ferreira dos	Almeida, Lidiane Aparecida de	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2022
12	Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história	Dissertação	Assunção Júnior, Mário Luiz Costa	Linhares, Martha Maria Prata	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2016

Figura 2- Trabalhos analisados. (Conclusão)

13	Contação de histórias como linguagem artística e prática pedagógica em sala de aula	Dissertação	Silva, Elaine Camargos da	Leite, Vilma Campos dos Santos	Universidade Federal de Uberlândia	2020
14	A performatividade do fio e da linha nas aulas de artes visuais	Tese	Silva, Marcia Inez da	Salter, Lara Lima Satler Martins, Alice Fátima	Universidade Federal de Goiás	2023

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos estudos analisados (2025).

No próximo tópico, serão exploradas de forma mais aprofundada as discussões apresentadas pelos estudos, tomando como base as categorias de análise definidas a partir da leitura dos documentos.

6.2 Categorias de Análise

A análise dos trabalhos foi conduzida com base em categorias definidas a priori, conforme discutido por Bardin (2011), as categorias podem ser previamente estabelecidas a partir do referencial teórico adotado pelo pesquisador, desde que apresentem coerência e operacionalidade na investigação. Nesse sentido, as categorias iniciais buscaram caracterizar as pesquisas sobre a temática, sendo elas: referências às artes presentes nas teses e dissertações; perspectivas sobre o processo criador; aproximações com o contexto escolar; percepções de professores e estudantes.

Contudo, conforme apontado por González Rey (2005), embora o uso de categorias pré-definidas forneça um direcionamento analítico, é fundamental que haja uma relação dialética entre teoria e dados empíricos, permitindo a adaptação das categorias à medida que novas nuances emergem. Considerando essa relação dinâmica e a diversidade de conhecimentos teóricos sobre as artes, tornou-se necessário estabelecer subcategorias que contemplassem aspectos específicos do ensino da arte e das diferentes linguagens artísticas abordadas nas pesquisas analisadas. Assim, emergiram as seguintes subcategorias: contação de histórias e literatura, dança, teatro e artes visuais.

Vale destacar que essas subcategorias foram definidas a partir da recorrência dos temas nos trabalhos analisados, não tendo o propósito de abranger exhaustivamente todas as linguagens artísticas existentes, mas sim de organizar os achados de forma coerente com o objeto de estudo.

6.2.1 Referências sobre as artes presentes nas teses e dissertações

Esta seção busca explicitar as principais referências utilizadas pelos autores nas teses e dissertações, observando o que dizem acerca das artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e temas correlatos a esta investigação. A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza as informações coletadas sobre os referenciais utilizados nas pesquisas.

Figura 3- Referências sobre as artes (Continua)

Nº	Principais referências sobre as artes
1	Barbosa (1998; 2003) ; Silva (2014); Duarte Júnior (2011); Alvarez (2010); Zanella (2004) Ferraz e Fusari (2010)
2	Ferreira (2012); Ferraz e Fusari (1999); Martins, Picosque e Guerra (1998); Barbosa (1975); Azevêdo (1996); Orsolon (2002)
3	; Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra (2009) Maria Heloísa C. de Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari (2010)
4	Rodari (1982); Slade (1978); Amaral (2004)
5	Stierle (1979); Silva (2008 b); Silva, Ziberman e Silva (2008 a)
6	Amarilha (2009; 2013); Yunes (2003); Smith (2003), Jouve (2002) e Eco (2016)
7	Vygotsky (2009); Viola Spolin (2008); Japiassu (1999); Koudela (1992); Slade (1978)
8	Bajard (2007); Makarenko (1960)

Figura 3- Referências sobre as artes. (Conclusão)

9	Marques (2010); Vieira (2017), Strazzacappa (2003)
10	Katz e Greiner (2005); Katz (1998,2010,2019,2005)
11	Barbosa (2005,1975); Demo (2006); Vygotsky (1999); Pietrocola (2004); Bense (1971).
12	Barcelos (2010); Tirard (2006)
13	Busatto (2012); Rodrigues (2005)
14	Guimarães (2015); Martins (2013) Martins, Nunes e Salter (2020), Bourdieu e Passeron (1975), Richter (2003), Veloso (2014); Canclini (2006).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos estudos analisados (2025).

Os referencias e discussões empreendidas são diversas, por essa razão, optamos por sistematizar as ideias e referenciais a partir das categorias que seguem: **Ensino da arte; Linguagens artísticas**, a qual subdivide-se em subcategorias: *Contação de História e Literatura; Teatro, Artes-visuais*; Perspectivas sobre processos criativos; **Aproximação com o contexto escolar; Das percepções dos professores e estudantes.**

6.2.1 Ensino da arte

Silva (2014) explora as contribuições de diversos autores sobre a relação entre arte e educação, destacando a importância da educação estética no processo formativo. Barbosa (2003) propõe o uso do termo "arte na educação", enfatizando seu papel no desenvolvimento de uma formação humana mais sensível e reflexiva. Para ela, a arte na educação atua como um meio de ampliar a percepção, a imaginação e a capacidade crítica, permitindo a análise e a

transformação da realidade vivenciada. Essa visão é complementada por Silva (2014) a partir de Duarte Júnior (2011), que argumenta que a arte na educação não tem o objetivo de formar artistas, mas de fomentar uma maior sensibilidade em relação ao mundo, posicionando a arte como uma aliada essencial da educação.

Baseando-se em Alvarez (2010) Silva (2014) define a educação estética como um processo que ultrapassa o ensino artístico, promovendo aprendizagens escolares que favorecem a humanização e a interação entre escola e vida, ao mesmo tempo que transcendem a dimensão individual para alcançar uma perspectiva sociocultural. Tendo como pressuposto Zanella (2004) reforça a especificidade disciplinar da arte-educação, situando-a como um campo voltado para o ensino das diversas linguagens artísticas, enquanto em Ferraz e Fusari (2010) destaca a articulação entre o estético e o artístico, considerando a compreensão sensível e cognitiva do objeto artístico em seu contexto sociocultural.

Ferreira (2013) defende a arte como um processo formativo capaz de transformar tanto o mundo quanto o sujeito, conferindo forma a sentimentos e ideias. A autora também se apoia em Ferraz e Fusari (1999) para reforçar que a arte é uma manifestação criativa do ser humano, que favorece o autoconhecimento e a interação com o mundo.

No contexto escolar, Ferreira (2013) evidencia a perspectiva de Martins, Picosque e Guerra (1998), que consideram a arte um conhecimento construído pela humanidade e, portanto, um direito universal. A partir de Barbosa (1975), Ferreira destaca a necessidade de o professor compreender e transmitir a função social da arte, enquanto Azevêdo (1996) ressalta a importância de equilibrar os processos racionais e sensíveis na prática pedagógica.

A autora também sublinha o papel estratégico da equipe pedagógica, composta por coordenadores e supervisores, na articulação do trabalho coletivo e no fortalecimento das relações interdisciplinares. Conforme apontado por Orsolon (2002), esses profissionais precisam estar atualizados e engajados para incentivar inovações e promover a cooperação no ambiente escolar. Dessa forma, Ferreira (2013) conclui que a arte na educação vai além do campo estético, constituindo-se como um instrumento de transformação social, cultural e humana.

Oliveira (2024) defende concepção de arte e ensino de arte é tratada a partir de uma abordagem integrada e reflexiva sobre a prática docente. Destacando a importância da arte como uma necessidade social e fundamental no desenvolvimento cultural, afirmando que a arte não é apenas desejável, mas essencial.

Se baseia ainda em Pontes (2010) para reforçar que a escola deve ser um espaço de reflexão cultural, onde o papel do professor é mediar o processo de ensino e aprendizagem e

oferecer referências culturais que ampliem o entendimento artístico dos alunos. O pesquisador destaca que a escola deve compreender as diversas manifestações artísticas e respeitar as diferentes linguagens culturais.

Tendo em vista a perspectiva de Pontes (2010), Oliveira (2024) sublinha que a significação da arte no ensino só ocorre efetivamente por meio da ação docente, que contextualiza a arte dentro do processo educativo, considerando a história da arte e suas diferentes funções no currículo escolar. Destaca-se as dificuldades enfrentadas pela educação básica pública, onde o espaço para o ensino de arte é limitado e muitas vezes desprovido de uma infraestrutura adequada para as experiências artísticas.

Para Santos (2022), a concepção de arte e ensino de arte é apresentada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com ênfase na relação entre arte e ciência, destacando a importância da arte no processo de aprendizagem. A partir de Barbosa (2005,1995), Santos (2022) argumenta que a arte deve ser vista como um processo cognitivo, onde o foco está em aprender, e não apenas em ensinar.

Além disso, a autora cita Demo (2006), que ressalta a importância da pesquisa no ambiente escolar, considerando-a essencial tanto para o aluno quanto para o professor, e destaca a necessidade de estimular essa prática no processo de aprendizagem. A pesquisa deve estar presente nas escolas, não apenas nas universidades, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Santos (2022) também faz referência a Vygotsky (1999), que aponta a arte como uma via para o desenvolvimento da percepção, emoção e criatividade, características fundamentais para a compreensão de conceitos científicos. Para a autora a arte, portanto, está relacionada ao afeto e à formação da consciência sobre os fenômenos, proporcionando uma forma mais autônoma de entender a realidade.

Santos também cita Pietrocola (2004), que defende que tanto a arte quanto a ciência devem estar ligadas ao prazer e à satisfação, e que ambas devem ser envolvidas com a imaginação e a criatividade. A crítica feita por Santos (2022) é em relação à forma como as disciplinas são apresentadas nas escolas, com a ciência muitas vezes sendo vista como árida e distante, enquanto a arte é considerada uma fonte de prazer e aprendizado, especialmente na educação infantil, onde as atividades lúdicas e criativas têm grande importância.

6.2.1.1 Referencial sobre as linguagens Artísticas

Nesta subcategoria, são apresentados estudos que abordam diferentes linguagens artísticas no contexto escolar, destacando suas especificidades e contribuições para o ensino

nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Silva (2023), Ribeiro (2018) e Lima (2023) dedicam-se ao estudo da literatura e da contação de histórias, evidenciando o papel dessas práticas no desenvolvimento da linguagem e da imaginação infantil. Melo (2021) e Souza (2023) trazem discussões sobre a dimensão do corpo na escola, abordando especialmente a dança e suas implicações pedagógicas. No campo do teatro, Lopes (2023) e Cunha (2023) exploram perspectivas sobre a prática teatral e suas conexões com a educação, enquanto Silva (2023) desenvolve um estudo sobre as artes visuais, com enfoque na performance do fio e da linha, destacando novas possibilidades expressivas e educativas.

Essa diversidade de abordagens evidencia a riqueza e o potencial formativo das linguagens artísticas no processo educativo, ao mesmo tempo que reforça a necessidade de ampliar o diálogo entre as diferentes formas de expressão artística no contexto escolar.

6.2.1.2 Contação de histórias e Literatura

Sobre a contação de histórias, Silva (2020) fundamenta sua pesquisa em autores que destacam a importância da contação de histórias como prática educativa e artística, apontando sua capacidade de preservar a história, estimular o imaginário e sensibilizar os ouvintes. Baseando-se em Busatto (2012), a autora argumenta que contar histórias não é apenas uma atividade narrativa, mas um ato que envolve arte, sensibilidade e afetividade, conectado emocionalmente os alunos ao processo de aprendizagem.

Além disso, Silva (2020) recorre às ideias de Barcelos (2005) para defender que a contação de histórias funciona como uma prática que incentiva a imaginação, promovendo uma interação entre os universos fictício e real. Inspirada por essas referências, a autora descreve como incorporou a prática em sua atuação docente, assumindo o papel de narradora de forma ativa e identificando-se com os personagens das histórias.

Na literatura, Faria (2022), com base em autores como Amarilha (2013, 2009), Jouve (2002), Eco (2011), destaca o papel da literatura como um espaço dinâmico e transformador para o desenvolvimento da imaginação criadora e de competências humanas complexas. Amarilha (2013) evidencia que a comunicação promovida pela literatura não se limita a significados fixos; ao contrário, ela é recriada continuamente pelas vivências e expectativas do leitor, promovendo uma interação que transforma tanto o texto quanto o leitor. Nesse sentido, a leitura literária defendida por Lopes (2022) como um processo subjetivo e criativo que mobiliza a experiência do sujeito em um diálogo constante com a narrativa.

A partir de Jouve (2002), Faria (2022) reforça a multifacetada natureza da leitura, descrevendo-a como um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e

simbólico. A pesquisadora ressalta que o leitor é convocado em diferentes níveis para completar o sentido do texto, como a lógica simbólica e a significação geral da obra, o que exige engajamento integral do sujeito. Eco (2016) também sublinha a função educativa da literatura, não como transmissão de valores morais, mas como um meio de expandir a percepção da realidade e experimentar a multiplicidade de vidas, educando para a liberdade e para a criação.

Lima (2023) explora a valorização da cultura oral das crianças na escola, fundamentando-se em Silva (2008 b) para destacar a riqueza de manifestações orais, como cantigas e contos, que preservam a memória cultural e promovem práticas coletivas. Inspirada por Stierle (1979), Lima ressalta o papel social das narrativas orais na formação emocional, especialmente em contextos desafiadores como a pandemia da COVID-19, ao estimular a elaboração de sentimentos e valores.

A autora também recorre a Silva, Ziberman e Silva (2008) para discutir a contação de histórias como uma performance integrada, envolvendo expressividade e imaginação, que promove conexões significativas e a interpretação narrativa pelas crianças. Por fim, com base em Busatto (2012), enfatiza a contação como uma arte transformadora, que desperta a criatividade e contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar em seu contexto social.

Ribeiro (2018) apoia-se em Bajard (2007) para discutir a literatura infantil como elemento essencial no desenvolvimento infantil, destacando a relevância das sessões de mediação literária. Segundo a autora, essas sessões têm o objetivo de inserir as crianças no mundo letrado por meio da encenação do livro de literatura infantil. Ribeiro (2018) argumenta que esse processo não se limita ao encontro entre professor e criança, mas também promove uma experiência estética e artística com a língua escrita. Essa vivência, ao despertar o prazer nas histórias, pode estimular nas crianças o desejo de conquistar habilidades leitoras e narrativas, fortalecendo seu vínculo com o universo literário.

Além disso, Ribeiro (2018) recorre às reflexões de Makarenko (1960), que enfatizam a necessidade de oferecer às crianças literatura de alta qualidade. Ancorada nos ideais marxistas do autor, a literatura infantil deve transcender os limites psicológicos de cada idade, ampliando as vivências das crianças e conduzindo-as a experiências ainda não exploradas. Ribeiro reforça a ideia de Makarenko de que bons livros de literatura infantil não possuem restrições de idade, sendo capazes de interessar crianças, jovens e adultos.

6.2.1.3 Dança

No campo da dança, Katz e Greiner (2005) e Katz (1998, 2010, 2019, 2005), destacados por Melo (2021), contribuem com a Teoria Corpomídia, que integra corpo e comunicação no

contexto artístico. Tal perspectiva propõe uma visão dinâmica e interativa do corpo em relação à informação e ao ambiente. Em oposição à ideia tradicional de corpo como um recipiente passivo, o corpomídia é entendido como um sistema aberto e ativo, onde as informações não são apenas recebidas, mas negociadas, selecionadas e transformadas, tornando-se parte constitutiva do corpo. Esse processo ocorre por meio da contaminação, uma interação contínua entre corpo, ambiente e fluxos de informação.

Nesse sentido, partindo da ideia de que o corpo não é um recipiente, pressuposto fundante da Teoria Corpomídia (KATZ; GREINER, 2005), admite-se que corpo e ambiente estão implicados num fluxo contínuo de trocas de informações. Logo, é possível pensar que a escola, com suas práticas disciplinares e coercitivas sobre o corpo, opera em tentativas de transformar os alunos em corpos obedientes e manipuláveis, de modo a conter seus gestos e comportamentos. (Melo, 2021, p.33)

O corpo, nesse entendimento, não é apenas um meio de transmissão, mas um produtor de conhecimento, engajado em fluxos permanentes e subjetivos de interação com o meio. Informações capturadas pelo corpo são incorporadas por meio de predisposições perceptuais, motoras, emocionais e de aprendizado, estabelecendo um processo singular e subjetivo de transformação. Assim, o conceito de corpomídia desmonta a noção de que o corpo é apenas um veículo ou recipiente, ao destacá-lo como uma instância criativa e coconstrutora do conhecimento em constante interação com o ambiente.

A partir disso, Lima (2023), aponta que a escola, por meio de suas práticas disciplinares e coercitivas, busca moldar os corpos dos alunos de maneira a confirmá-los a normas e padrões previamente estabelecidos. Essas práticas atuam diretamente sobre os gestos, comportamentos e expressões corporais, promovendo uma padronização que restringe a espontaneidade e a autonomia dos sujeitos. Essa modelagem dos corpos não se limita à dimensão física, mas alcança aspectos emocionais e intelectuais, reforçando estruturas de obediência e controle que favorecem a manutenção de uma ordem institucional. Assim, a escola acaba desempenhando um papel de regulação corporal, em que os alunos são condicionados a adotar posturas, atitudes e comportamentos que atendem às expectativas de um ambiente institucionalizado, muitas vezes em detrimento de sua liberdade expressiva e criativa.

Souza (2023) a partir de Marques (2010) discute o papel da dança no contexto educacional, destacando suas limitações e desafios em escolas brasileiras. Destaca-se a importância de reconhecer a dança como uma linguagem artística inserida em contextos históricos, sociais e políticos, que deve ser integrada aos processos de ensino-aprendizagem

A partir de Strazzacappa (2003), Souza (2023) aponta que a dança é frequentemente relegada a atividades extracurriculares ou projetos isolados, frutos de iniciativas individuais de professores ou estudantes, como ilustrado nos estudos de. Esses projetos, embora enriquecedores, não garantem um acesso amplo e equitativo para todos os alunos. Essa análise expõe tanto o potencial transformador da dança na educação quanto a necessidade de políticas mais robustas e inclusivas que garantam sua presença efetiva no currículo formal, ampliando o alcance dessas práticas artísticas e formativas.

As duas pesquisas sobre a dança discutem como práticas pedagógicas voltadas para o corpo, a dança e o ambiente escolar podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação criadora ao considerar o corpo não apenas como um meio passivo de transmissão de informações, mas como um agente ativo e transformador. A Teoria Corpomídia, de Katz e Greiner (2005), destaca que o corpo está em constante interação com o ambiente, negociando e incorporando informações de maneira subjetiva e singular. Essa perspectiva questiona práticas escolares que, como apontam Melo (2021) e Lopes (2023), buscam moldar os corpos dos alunos a normas disciplinadoras que restringem sua espontaneidade e autonomia, promovendo uma padronização que vai além do físico, alcançando também os aspectos emocionais e intelectuais.

Por outro lado, Souza (2023), a partir de Marques (2010) e Strazzacappa (2003), evidencia o papel transformador da dança como linguagem artística inserida em contextos históricos e sociais, mas que, apesar de seu potencial formativo, ainda enfrenta limitações estruturais nas escolas. Ao integrar práticas que valorizem a dança e o corpo como produtores de conhecimento, as propostas pedagógicas podem superar modelos disciplinares tradicionais e criar espaços para experiências educativas que possam promover a imaginação criadora.

6.2.1.4 Teatro

Já no teatro, Cunha (2023) destaca o conceito de jogo dramático postulado por Spolin (2010) enfatizando o papel do teatro e da imaginação como ferramentas para o desenvolvimento infantil. A ideia central é que, no contexto do jogo dramático, a brincadeira imaginada se transforma em um recurso pedagógico, permitindo que as crianças explorem escolhas pessoais e interajam dialogicamente com as escolhas de outras crianças. Isso promove tanto a criatividade quanto a interação social.

O conceito de jogo dramático, postulado por Spolin (2010), discute o papel da Arte teatral e da imaginação cênica como instrumentos potencializadores do desenvolvimento da criança. O jogo assume o lugar da brincadeira imaginada no processo de aprendizagem, colocando em cena as escolhas do aluno, num desafio dialógico com as escolhas dos outros alunos. Segundo Spolin (2010), todo ser humano pode desenvolver grande capacidade imaginativa, especialmente se lhe for garantido um ambiente acolhedor e mediadores que incentivem a descoberta do novo e proporcionem a liberdade de pensamento. (Cunha, 2023 p.69)

Cunha 2023 articula as ideias de diferentes pesquisadores para construir sua análise sobre os jogos teatrais e sua relação com o desenvolvimento cultural e pessoal. Evidencia o pioneirismo de Japiassu (1998), em vincular a metodologia dos jogos teatrais de Spolin (2008) à epistemologia histórico cultural de Vygotsky (2009), evidenciando a fundamentação teórica da prática teatral no desenvolvimento humano.

Spolin (2018) é apresentada como responsável pela sistematização dos jogos teatrais, que têm como base o jogo com regras, visando libertar atores amadores e crianças de comportamentos rígidos no palco. Além disso, Koudela (1992) é mencionado para explicar a transição entre o jogo dramático e o jogo teatral na ontogênese, enquanto Slade (1978) contribui com conceitos sobre as origens etimológicas das palavras "teatro" e "drama". Por meio dessa interlocução teórica, o autor destaca que os jogos teatrais promovem a improvisação e a interação, sem foco em resultados estéticos pré-definidos, mas com o objetivo de desenvolver a criação, a comunicação e o domínio da linguagem teatral.

Cunha (2023) apresenta possibilidades relevantes para práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento da imaginação criadora, destacando o teatro como espaço privilegiado para essa finalidade. Spolin (2010), mencionada por Cunha (2023), propõe o jogo dramático como um recurso pedagógico que transforma a brincadeira imaginada em um processo de aprendizagem ativo, no qual as crianças exploram suas escolhas pessoais em interação com as escolhas dos outros. Essa prática estimula tanto a criatividade quanto a sociabilidade, ao mesmo tempo em que proporciona um ambiente acolhedor e mediado, que favorece a descoberta e a liberdade de pensamento. Essa perspectiva é enriquecida pela articulação de Japiassu (1998), que conecta os jogos teatrais à epistemologia histórico-cultural de Vigotski (2009), reforçando a ideia de que a imaginação criadora se desenvolve a partir de práticas culturais mediadas e dialógicas. Assim, o teatro, por meio do jogo dramático, emerge como uma prática pedagógica potente para estimular a imaginação, promover a interação social e possibilitar a criação coletiva em contextos educacionais.

No que tange o teatro animação, Lopes (2023) a partir de Amaral (2004) conceitua o teatro como uma prática transformadora, que modifica tanto o indivíduo quanto o contexto em que ocorre, remetendo suas origens a rituais primitivos e mitos com estrutura dramática.

Lopes (2023) se baseando em Amaral (2004) explora também as raízes do teatro ocidental, marcadas pela influência de rituais egípcios e gregos, onde máscaras e bonecos assumem papéis centrais. Essa tradição se entrelaça com práticas orientais de manipulação de figuras tridimensionais. Segundo a autora, o Teatro de Animação transcende o inanimado ao imbuí-lo de vitalidade pelo movimento do ator-manipulador, destacando-se como uma linguagem teatral única que combina máscaras, bonecos e objetos para criar novas possibilidades cênicas.

Ainda segundo Lopes (2023), Beltrame (2018) destaca a relação entre o Teatro de Animação e sua expressão popular e folclórica, observando que essa linguagem transcende concepções tradicionais. No artigo “Un recorrido a las formas animadas en la educación escolar y talleres: la mirada de las investigadoras” (Maturana; Gaete, 2020), é relatada uma pesquisa sobre mulheres que associaram o Teatro de Animação à educação formal e não formal, iniciada em Charleville-Mézières, França, onde se realizou uma busca por material bibliográfico sobre o tema. A pesquisa identificou 55 nomes, dos quais 10 eram mulheres, mas nenhum estudo em português. Marjorie Batchelder (1947) enfatiza que o professor deve conhecer diversas técnicas e estilos e transcender a criação de personagens, evitando frustrações no processo de ensino-aprendizagem. Para Batchelder, o trabalho deve ir além da simples apresentação de uma peça, visando experiências bem-sucedidas e enriquecedoras.

Lopes (2023) também ressalta o apelo do Teatro de Animação às crianças, especialmente por sua relação com o mundo do faz-de-conta, cheio de elementos mágicos. Nogueira (2008) narra os projetos sociais do Grupo Ventoforte nos anos 1980, que incorporavam o Teatro de Animação em contextos de vulnerabilidade social. Amaral (2004) argumenta que, enquanto no adulto o teatro de objetos provoca reflexão, na criança ele desperta emoções estéticas que introduzem ludicamente no mundo da arte.

Lopes (2023), a partir de Peter Slade (1978), diferencia o jogo dramático do teatro convencional, classificando-o em Jogo Pessoal e Jogo Projetado. Aponta ainda, que a ausência do jogo dramático pode causar perdas no desenvolvimento infantil. Valendo-se dos estudos de Rodari (1982) reforça a importância da “criatividade” e do absurdo no jogo infantil, destacando que o uso limitado dos brinquedos pode torná-los desinteressantes.

6.2.1.5 Artes Visuais

No campo das artes visuais, Silva (2023) aborda experiências de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao uso das artes têxteis como forma de expressão estética, social e política, embasando-se em estudiosos como Guimarães (2015), Martins (2013, 2020), Bourdieu e Passeron (1975), Richter (2003), Veloso (2014) e Canclini (2006). Cada autor oferece uma perspectiva que sustenta as discussões sobre as práticas artísticas e seu impacto na formação cultural, ética e estética dos educandos.

Para dissertar sobre as artes visuais de um modo geral se baseia em Veloso (2014) reforçando a importância de compreender a performance cultural como crítica aos papéis sociais e à alienação, relacionando as práticas artísticas à reflexão sobre a posição dos indivíduos em cenários sociais diversos. Complementando essa visão, Canclini (2006) descreve a complexidade da realidade intercultural contemporânea, propondo conceitos como mestiçagem e transculturação para interpretar os processos híbridos de produção cultural.

Bourdieu e Passeron (1975) são referenciados para fundamentar a crítica à reprodução cultural, destacando que o currículo escolar frequentemente reflete os interesses da classe dominante, dificultando que indivíduos de classes marginalizadas expressem suas próprias experiências culturais. Nessa perspectiva, a partir de Richter (2003), Silva (2023) ressalta que as relações culturais são permeadas por desigualdades e poder, enfatizando a necessidade de ações educativas que privilegiam códigos estéticos de grupos não dominantes.

Especificamente sobre propostas a partir da tecelagem e o fio, Silva (2023) relata o projeto de Guimarães (2015) "Arte do Fio", desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRJ, que utiliza a bordadura contemporânea como linguagem plástica e política. Segundo a autora, essa prática é fundamentada em vivências dos estudantes, promovendo experiências coletivas e afetivas que destacam a autonomia do aluno. O bordado é visto como uma linguagem aberta e flexível, sem rigidez formal, e que explora conceitos como afeto, identidade e transformação social.

Nesse sentido, cita Martins (2013, 2020), pesquisadora que aborda a disciplina "Oficina dos Fios", oferecida na UFG, que integra técnicas diversas, como tecelagem e bordado, com reflexões sobre arte têxtil e projetos artísticos coletivos. Sua proposta enfatiza o papel da narrativa visual como registro das etapas de criação e promove a exploração interdisciplinar dos materiais e técnicas.

Assunção (2022) reúne importantes contribuições de diversos autores para discutir a relevância das produções audiovisuais no contexto educativo. Entre essas referências, Barbosa

(2013) destaca o papel do cinema na formação emocional e cultural dos estudantes. Em sua análise, Barbosa argumenta que o cinema complementa a educação formal ao oferecer experiências sensíveis que a escola muitas vezes negligencia. Para a autora, o ambiente escolar deve ser um espaço que fomente a essência criadora e sensível dos alunos, sendo o cinema uma ferramenta poderosa para alcançar esse objetivo.

Ainda conforme Assunção (2022), Barcelos (2010) enfatiza o caráter transformador do processo criativo nas produções audiovisuais. O pesquisador aponta que, durante as etapas de pré-produção e pós-produção, a ideia inicial se transforma ao se articular com novas descobertas e influências, evidenciando o papel coletivo e dinâmico da criação. Essa abordagem coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, permitindo que ele atue como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Além disso, Assunção (2022) discute as reflexões de Win Wenders (1980), que destaca o potencial do cinema para envolver a juventude em processos desafiadores e inovadores. Segundo Wenders (1980), os jovens se entregam ao cinema como uma plataforma única de expressão, demonstrando como a arte cinematográfica pode instigar a criatividade e fomentar abordagens educacionais contemporâneas.

Por sua vez, Tirard (2006) complementa essa perspectiva ao afirmar que a criação de filmes é um processo profundamente pessoal e evolutivo. A partir desse referencial, Assunção (2022) destaca que as obras cinematográficas frequentemente se transformam em algo diferente do que foi inicialmente idealizado, refletindo a interação entre criatividade, improvisação e trabalho colaborativo. Essa visão reforça a capacidade do cinema de estimular a reflexão, construção de novas perspectivas e a criação.

6.3 Perspectivas sobre o processo criativo

Embora em poucos dos 14 trabalhos a discussão sobre a criação tenha sido o foco principal, procurarei, nessa categoria, identificar inícios que possibilitem inferir a concepção de criação apresentada em cada um deles.

Para Silva (2014), a criação é um processo em constante diálogo entre a experiência sensível e a razão. Segundo a autora, "a forma pela qual fazemos arte nos faz lidar com a nossa criatividade, com a nossa percepção, possibilitando também a fruição artística" (p. 55). Entretanto, Silva (2014) critica o sufocamento da criatividade no contexto pedagógico, afirmando que a ênfase em estruturas lógico-epistemológicas minimiza o papel sensível da arte na educação (p. 154).

Souza 2023 sugere uma visão da criação como um processo dinâmico e dialógico, que envolve o desenvolvimento de personagens, cenas e histórias por meio de diferentes linguagens expressivas, como movimento, palavras e ações corporais. Indica que a criação não é vista como um momento isolado, mas como um trajeto contínuo que se constrói ao longo do tempo, “ processo criativo e o trajeto percorrido ao longo do ano de 2022 trouxeram propostas de criação de personagens, de cenas e histórias que foram contadas através de movimento, palavras e ações corporais.”p.73

Ferreira (2013) amplia essa perspectiva ao destacar que a arte transcende o papel estético, atuando como estímulo à imaginação criadora. O autor argumenta que "quanto mais o potencial criativo no indivíduo for estimulado, maiores serão as capacidades deste sujeito para se livrar das amarras que o envolvem no seu mundo" (p. 96). No entanto, o autor não oferece uma definição explícita de imaginação criadora, o que pode limitar a aplicabilidade de sua abordagem.

Oliveira (2024) e Lopes (2023) abordam a criação como uma habilidade historicamente desenvolvida. Oliveira (2024), por exemplo, ressalta que "os processos de criação [...] exploram diversos espaços da escola e da comunidade, dialogando sobre a criação de modo individual, coletivo e colaborativo" (p. 28). Essa perspectiva enfatiza a historicidade e a coletividade do ato criador, destacando o papel do contexto social e cultural na formação dessas habilidades.

Lima (2023) explora o potencial criativo por meio da contação de histórias, considerando-a uma ferramenta pedagógica que desperta a imaginação e promove a liberdade. A pesquisadora afirma que "a contação é um exercício de criatividade, com a possibilidade de agregar outros elementos à história para torná-la mais significativa para o ouvinte" (p. 33). Essa abordagem reforça a interação entre criação e oralidade como mecanismos para potencializar a experiência educativa.

A abordagem histórico-cultural aparece com destaque em Faria (2022), Cunha (2023) e Ribeiro (2018). Para Faria, a criatividade é compreendida a partir de eixos estruturantes, como "a relevância da ação humana sobre o mundo, numa relação dialética, dinâmica e de interferência mútua" (p. 84). Ribeiro (2018), por sua vez, relaciona a imaginação à educação infantil, destacando que "quanto mais experiências vivenciadas, mais condições de desenvolvimento pleno da imaginação" (p. 65). Essas perspectivas ressaltam o papel do contexto social e das experiências históricas na formação do sujeito criativo.

Cunha (2023) também fundamenta sua análise na abordagem histórico-cultural, porém com menor detalhamento conceitual. Ainda assim, sua contribuição é valiosa para reforçar a

ideia de que a criação não é um fenômeno isolado, mas, sim, mediado por fatores históricos e culturais.

Já em Santos (2022) e Assunção (2022) a interdisciplinaridade emerge. Santos (2022) propõe integrar linguagens artísticas ao ensino de ciências, argumentando que "as grandes descobertas científicas e tecnológicas estão diretamente ligadas à criatividade e à sensibilidade" (p. 39). A autora defende que essa integração torna a ciência mais acessível e significativa, além de estimular o pensamento crítico.

Assunção (2022) destaca o papel do cinema como estímulo à criação, enfatizando que tal processo está relacionado à experiência e ao conhecimento histórico. Afirmar ainda que "a arte, neste caso específico, o cinema, possui a potencialidade de estimular a criatividade e a imaginação na solução de problemas" (p. 22). Essa abordagem ilustra como a criação pode ser uma ponte entre o real e o imaginado, favorecendo a formação crítica dos sujeitos.

Silva (2020) e Silva (2023) discutem a criação como um processo a ser desenvolvido ao longo da vida. Silva (2020) argumenta que as aulas podem "desenvolver habilidades da imaginação, criatividade, oralidade, ludicidade, afetividade e criticidade" (p. 3). Já Silva (2023) ressalta o papel das artes visuais no desenvolvimento da criatividade, destacando sua importância nos currículos escolares: "O ensino de artes visuais contribui para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, além de ser fonte que alimenta o ser humano em formação para a expressão de sentimentos" (p. 184).

Melo (2021) reforça essa ideia ao considerar a escola como um espaço pulsante de criação. A autora aponta que "a criação de um ambiente pulsante e criativo na escola [...] acessa o corpo via improvisação, permitindo expressar sentimentos e explorar o contexto cultural" (p. 62). Esse enfoque destaca a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a liberdade e a expressão criativa.

De modo geral, evidencia que, embora todos os autores utilizem o conceito de criatividade, este termo é problematizado por Prestes (2018), que refuta uma concepção solidificada e universalizada. Para Prestes (2018), é essencial compreender a criação como um processo desenvolvido historicamente e culturalmente, articulado à dinâmica social e ao contexto educativo.

Mesmo com essa problemática, observou-se que as discussões analisadas, ainda que não se valham dos referenciais específicos da psicologia histórico-cultural, apresentam uma visão de criação alinhada, em muitos aspectos, a essa perspectiva. Isso se dá principalmente por compreenderem o processo criador como dialético, coletivo e vinculado ao desenvolvimento humano.

Além disso, destaca-se a qualidade e o refinamento teórico dos textos, que se utilizam de abordagens interdisciplinares, sensíveis à historicidade do ato criador e à necessidade de práticas pedagógicas que promovam o potencial criador dos sujeitos. Essas contribuições oferecem um rico panorama para o debate sobre o papel da criação na educação contemporânea, reafirmando sua centralidade como elemento formador e transformador no campo pedagógico.

6.4 Aproximações com o contexto escolar

A análise dos 14 trabalhos selecionados revela diferentes graus de aproximação com a realidade escolar, variando desde propostas bem estruturadas e aplicáveis até abordagens mais teóricas ou limitadas na conexão direta com a prática docente. É possível identificar que, enquanto algumas produções apresentam contribuições relevantes para a prática pedagógica e o ensino de arte, outras ainda carecem de maior articulação com o contexto escolar e com as necessidades específicas dos professores e alunos.

Silva (2014) destaca como as crianças percebem a arte no cotidiano, frequentemente vinculando-a a experiências vividas fora da escola, como a confecção de peças de barro e atividades ligadas às famílias. Essa desconexão com as aulas de arte é evidenciada nas falas das crianças, que associam a arte escolar a atividades limitadas como desenho e pintura. Apesar disso, o trabalho apresenta a potencialidade de relacionar a arte com outras disciplinas, como o cuidado com o meio ambiente e a alfabetização, embora tais iniciativas sejam pontuais e não sistematizadas (Silva, 2014, p. 135).

Por outro lado, a pesquisa de Ferreira (2013) aponta para uma evolução na valorização do ensino de arte, indicando que projetos trienais contribuíram para despertar maior interesse dos profissionais da escola e para o amadurecimento docente. No entanto, a autora ressalta que essa valorização ainda precisa ser acompanhada de políticas públicas que melhorem as condições estruturais para a prática do ensino de arte (Ferreira, 2013, p. 198).

Oliveira (2024) traz uma análise mais distante da prática escolar, centrada em entrevistas com professores, sem propor iniciativas concretas. Em contraste, Lopes (2023) apresenta uma contribuição significativa ao propor a integração do Teatro de Animação ao ensino fundamental, por meio de oficinas práticas e a produção de um e-book voltado para alunos e professores. Essa proposta, além de inovadora, inclui adaptações pedagógicas realizadas em sala de aula e oferece materiais concretos que podem ser replicados em outros

contextos escolares (Lopes, 2023). Lima (2023), por sua vez, não apresenta dados práticos que indiquem uma aproximação com a realidade escolar, limitando-se a discussões teóricas.

Faria (2022) destaca estratégias e barreiras à promoção da imaginação, abordando elementos como a proteção contra críticas destrutivas, a valorização do erro e a escuta dos aprendizes. Embora essas propostas sejam pertinentes, elas carecem de exemplos aplicáveis ao cotidiano escolar (Faria, 2022). Cunha (2023) avança ao discutir a necessidade de formação docente e à promoção de práticas artísticas nas escolas, propondo a Pedagogia da Criatividade Expressiva como ferramenta teórico-prática. Essa abordagem apresenta potencial para ser incorporada por professores polivalentes, mas carece de um detalhamento que facilite sua implementação prática (Cunha, 2023).

No campo da literatura e da dança, Ribeiro (2018) propõe um modelo de narração criativa com base na literatura infantil, demonstrando a relevância do contato sistemático com a arte literária para o desenvolvimento integral das crianças. Souza (2023), por sua vez, desenvolve um projeto de dança estruturado em estações que integram percepção corporal, cultura popular e composição artística. Essa proposta se destaca por sua clareza e por abordar o ensino de arte de forma ampla e interdisciplinar (Souza, 2023).

Melo (2021) apresenta aulas de improvisação em dança em três escolas, mas sistematiza contribuições generalizáveis para outros contextos escolares. Já Santos (2022) e Assunção (2022) se destacam por suas propostas interdisciplinares. Santos articula o ensino das estações do ano com atividades artísticas, enquanto Assunção utiliza a produção de curtas-metragens para integrar tecnologia e conteúdos tradicionais. Ambas as iniciativas são exemplos concretos que podem inspirar outros professores.

Por fim, Silva (2020) e Silva (2023) apresentam abordagens que podem ser ampliadas para uma maior aplicabilidade prática no contexto escolar. O primeiro trabalho traz reflexões sobre a arte na escola, mas poderia aprofundar as discussões sobre as possibilidades pedagógicas de maneira mais contextualizada. O segundo relata experiências pessoais da autora que oferecem insights interessantes, mas ainda carecem de sistematizações que possibilitem uma aplicação mais abrangente por outros professores.

A análise dos 14 trabalhos selecionados evidencia uma diversidade de aproximações com a prática pedagógica, variando entre propostas bem estruturadas e aplicáveis à realidade escolar e abordagens mais teóricas, com pouca articulação com o contexto educacional. Algumas produções oferecem contribuições concretas e inovadoras, como as de Lopes (2023) e Souza (2023), que integram práticas artísticas ao ensino fundamental de maneira sistemática e interdisciplinar, enquanto outras, como Oliveira (2024) e Lima (2023), apresentam discussões

mais distantes da prática escolar. Embora haja um avanço na valorização do ensino de arte, conforme apontado por Ferreira (2013), ainda é necessário superar a desconexão com as vivências cotidianas dos alunos, como evidenciado por Silva (2014), e garantir condições estruturais adequadas para a implementação dessas propostas. Além disso, a formação docente e a sistematização das propostas são aspectos recorrentes, como ressaltado por Cunha (2023) e Faria (2022), que destacam a necessidade de mais recursos pedagógicos e estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar. O campo da arte na educação, portanto, demanda uma maior integração entre teoria e prática, com propostas que possam ser norteadoras para as práticas pedagógicas em diferentes contextos escolares.

6.5 Das percepções dos professores e estudantes

As discussões sobre as percepções de professores e estudantes acerca da arte no contexto escolar revelam uma diversidade de enfoques e possibilidades de ação pedagógica. Silva (2014) observa que as crianças já trazem vivências estéticas de seu cotidiano para a escola, ressignificando, a seu modo, as concepções de ensino de arte que lhes são apresentadas. Ainda que essas concepções possam refletir diversos momentos históricos do ensino de arte, as crianças, segundo a autora, demonstram autonomia ao atribuir novos significados, sobretudo quando o brincar, a imaginação e a criação emergem como elementos centrais de suas manifestações artísticas em sala de aula. Essas práticas, no entanto, muitas vezes se veem restritas pelas dinâmicas escolares que nem sempre valorizam o lúdico e a liberdade criativa (Silva, 2014).

Ferreira (2013), embora não apresente em detalhe os aspectos relacionados ao ensino de arte, corrobora a importância de se compreender como as práticas educativas podem ser atravessadas por experiências e vivências prévias dos alunos, elemento que, no caso da arte, pode se apresentar ainda mais evidente diante da riqueza de repertórios culturais e estéticos que as crianças trazem para o ambiente escolar. Oliveira (2024) aprofunda esse debate ao evidenciar um panorama em que os professores, de modo geral, carecem de uma percepção da arte como área de conhecimento. O estudo aponta para a carência de uma formação específica e de um reconhecimento institucional adequado, o que reforça a desvalorização da arte na escola.

Lima (2023) apresenta dados mais voltados para a problematização do racismo, não se detendo especificamente na análise das percepções sobre a arte, mas indicando que aspectos culturais e sociais, incluindo preconceitos estruturais, podem influenciar a forma como a arte é produzida e percebida no ambiente educacional.

Cunha (2023) retoma a importância dos professores ao observar suas percepções sobre o teatro como ferramenta pedagógica. Os docentes entrevistados pela autora reconhecem o valor das atividades teatrais para ampliar a imaginação e fortalecer a interação social, fomentando a criatividade e permitindo que as crianças expressem sentimentos e pensamentos de forma lúdica. A adoção da Pedagogia da Criatividade Expressiva (PCE), nesse contexto, teria contribuído para a construção de um ambiente colaborativo e motivador, favorecendo tanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais quanto o engajamento docente na busca de formações continuadas.

A partir de outro ponto de vista, Souza (2023, p.97) relata a experiência pessoal de uma docente que enfrenta a solidão decorrente da rotina escolar, da sobrecarga de trabalho e da responsabilidade de organizar e conduzir projetos artísticos. Ainda que não trate de modo direto das percepções sobre a arte, o texto de Souza (2023) indica que a falta de apoio e condições institucionais adequadas pode desestimular práticas criativas e, por extensão, influenciar as experiências dos alunos.

Melo (2021), em estudo sobre dança, enfatiza a capacidade de enfrentamento de professores para se adaptar às limitações estruturais da escola, fazendo uso da improvisação como estratégia metodológica. Nesse sentido, a improvisação também se apresenta como uma “brecha” de expressão corporal, permitindo aos estudantes criar a partir de situações inusitadas, ainda que as condições das salas de aula sejam reconhecidamente precárias (Melo, 2021).

Assunção (2022) traz a percepção dos professores sobre a produção audiovisual enquanto prática interdisciplinar e colaborativa, reforçando que o cinema, carregado de experiências e sentimentos, constitui um espaço significativo de aprendizagem. Essa abordagem valoriza a criação coletiva de curtas-metragens, propondo reflexões críticas, trocas de conhecimentos e superando modelos educacionais fragmentados.

Em síntese, os trabalhos analisados demonstram que tanto professores quanto estudantes reconhecem a relevância das práticas artísticas no ambiente escolar, mas ainda enfrentam obstáculos que envolvem desde a falta de formação inicial e continuada até a carência de estrutura e tempo para investir em propostas criativas. As crianças, segundo alguns autores (Silva, 2014; Cunha, 2023), apresentam um repertório prévio de vivências e uma abertura ao lúdico que, quando adequadamente estimulados, podem fomentar processos de aprendizagem significativos. Por parte dos professores, há um entendimento crescente de que a arte potencializa a imaginação, a interação social e a capacidade reflexiva dos alunos (Faria, 2022; Melo, 2021), ao mesmo tempo em que exige desenvolvimento profissional, recursos didáticos e o apoio institucional necessário (Lopes, 2023; Souza, 2023). Assim, conclui-se que a

consolidação de uma prática pedagógica pautada na arte requer a superação de visões fragmentadas e a valorização da criatividade como componente essencial do currículo, permitindo, enfim, que as percepções de docentes e discentes sejam levadas em conta na construção de uma educação integral e transformadora.

7 EM SÍNTESE: O QUE AS PESQUISAS REVELAM?

A partir da análise das produções selecionadas na pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), este capítulo destaca os aspectos centrais das investigações, evidenciando recorrências, tendências e lacunas presentes nos estudos examinados. A sistematização dessas ideias tem por objetivo oferecer uma base justificadora que sustente as proposições para uma educação artística comprometida com o desenvolvimento da imaginação criadora.

Trata-se, assim, de construir uma compreensão mais ampla sobre a configuração do campo nas pesquisas acadêmicas, oferecendo subsídios para reflexões futuras no âmbito da formação docente e das práticas pedagógicas em arte. Dessa forma, apresentam-se a seguir os principais tópicos identificados na análise:

- Ressalta-se que os trabalhos analisados evidenciam o empenho e a pesquisa aprofundada por parte de seus autores. A maioria deles foi construída a partir de observações e vivências no contexto escolar, apresentando discussões teóricas consistentes e adotando uma perspectiva qualitativa e histórico-cultural da arte, da imaginação e da criação.
- Os estudos analisados reconhecem a relevância das artes e da criatividade nos processos de aprendizagem, porém evidenciam a necessidade de se aprofundar na arte como um processo investigativo que dialogue com outras áreas do conhecimento.
- Os dados apontam que há ainda a necessidade de romper com visões dicotômicas ou em abordagens que separam a dimensão estética do racional, repetindo um paradigma dualista que dificulta a compreensão integrada do sujeito e de suas criações culturais. Em uma sociedade marcada pela fragmentação, é desafiador propor movimentos de união, pois exige romper com lógicas consolidadas no cotidiano escolar.
- Observa-se um esforço em situar a arte e a criação em contextos histórico-culturais, enfatizando que a imaginação e o fazer artístico resultam de práticas coletivas e significados compartilhados socialmente. Autores que seguem essa vertente reconhecem a necessidade de superar a visão de arte como mera técnica ou atividade complementar na escola.
- Santos (2022) é destacado como um exemplo importante de quem busca articular criatividade e investigação em uma perspectiva integradora. A autora propõe um diálogo orgânico entre ciências e artes, compreendendo ambas como artefatos da cultura. Ao alinhar sensibilidade e rigor investigativo, abre-se caminho para abordagens

pedagógicas em que a imaginação criadora e o pensamento científico se entrelaçam de forma efetiva.

- Aponta-se a escassez de trabalhos que abordem explicitamente a arte como método de investigação, o que ainda limita a adoção de práticas pedagógicas capazes de envolver os estudantes na descoberta ativa do conhecimento. Tal lacuna reforça a urgência de se pensar em propostas que integrem, de modo consistente, as dimensões estética, cognitiva e cultural no currículo escolar
- Ainda são escassas ou inexistentes propostas de formação de professores com o foco no desenvolvimento da imaginação criadora, bem como a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem o processo criador como atividade de estudo pelos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante do exposto, faz-se relevante pensar propostas e orientações didáticas que fomentem nos professores o desejo de estudo, aprofundamento de saberes e fazeres com foco em práticas pedagógicas que primem pelo desenvolvimento da imaginação criadora, do pensamento estético e modos de expressão humana pela via das artes. Nesse sentido, a seguir, apresentaremos reflexões e provocações para o desenvolvimento de um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora, na escola, pelos estudantes.

8 DOS ACHADOS DA PESQUISA À PROPOSIÇÃO PARA UM TRABALHO DIDÁTICO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA NA ESCOLA

Até o momento buscamos a partir da teoria histórico cultural destacar a relação dialética entre apropriação e objetivação como essencial no processo histórico-social, enfatizando que a criação de algo novo depende da apropriação das conquistas geradas pelo trabalho ao longo da história. Argumentamos contra a visão de que a criação é espontânea e natural, destacando que essa abordagem limita o pleno desenvolvimento da individualidade do aluno ao não proporcionar o contato com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais avançadas. Defendemos a ideia de que o ato criativo é um comportamento complexo culturalmente moldado, não sendo um dom ou talento inato. Acreditamos que a imaginação, como expressão máxima do desenvolvimento psíquico humano, possui uma gênese histórico-cultural, sendo um processo funcional formado culturalmente e não determinado pelo aparato biológico.

A partir desses pressupostos, neste capítulo buscaremos compreender como as artes podem contribuir nos anos iniciais pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação criadora e aproximar tais concepções das práticas educativas. Para tal, propõe-se uma abordagem que compreende as artes no contexto da ciência e da infância, adotando uma perspectiva integradora.

8.1 Tríade Arte -ciência – infância

A integração entre arte, ciência e infância tem sido amplamente abordada de maneira crescente nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Filosofia e disciplinas afins. Essa discussão ganha relevância principalmente pelo reconhecimento de que as crianças têm uma maneira única de se relacionar com o mundo, expressando investigações, hipóteses, criações e produções culturais de maneira intrinsecamente ligada aos seus processos cognitivos, emocionais e imaginativos. (Gobbi e Pinazza, 2014).

Tal perspectiva revela-se um caminho privilegiado para potencializar essa dimensão criativa. Pietrocola (2004, p. 9) ressalta que “elétrons, campos, forças, células, genes e muitos outros conceitos da ciência são, antes de mais nada, livres criações da imaginação humana”, afirmando que a imaginação é o veículo pelo qual tanto os conhecimentos científicos quanto às manifestações artísticas permitem acessar realidades que vão além da percepção imediata.

Segundo Gobbi e Pinazza (2014), existe uma estreita relação entre infância, arte e ciência, evidenciada pelas diversas linguagens que as crianças mobilizam ao se relacionarem com o mundo. Assim, ressaltam a relevância de considerar o ponto de vista infantil, investigando de que modo elas percebem e apreendem a realidade, bem como utilizam diferentes expressões para criar, investigar e se manifestar.

A tríade infância-arte-ciência constitui-se como um grande desafio à compreensão, resultando do desejo de conhecer crianças e seus processos criadores, para além de resultados escolarizados daquilo que projetam, inventam e nos mostram em tantas e diferentes formas, e que permitem e instigam a enfrentar estados caóticos ou ordenados da vida e extrair destes muitos sentidos. (Gobbi e Pinazza, 2014, p.22)

Nessa perspectiva, compreende-se que as atitudes das crianças diante do mundo podem ser relacionadas à ação do cientista. Entende-se que a imaginação, presente tanto em crianças quanto em adultos, é um recurso altamente eficaz para a ação, estando ao lado – e não acima – do pensamento lógico que, muitas vezes, se busca impor aos pequenos. É importante destacar que a ciência exige imaginação, enquanto esta, por sua vez, é qualificada pelos elementos científicos.

Ao discutir o “pensamento lógico puro”, realiza-se uma crítica à abordagem que visa transmitir os conteúdos escolares de modo mecânico, desconsiderando o sujeito que aprende e reduzindo o processo à mera reprodução de conhecimentos historicamente sistematizados. Reitera-se, contudo, que a principal função humanizadora da educação é a socialização dos saberes sistematizados (Saviani, 2015).

Diante disso, a questão que se coloca para reflexão é: de que forma esses conhecimentos são percebidos? Qual concepção de prática pedagógica, conhecimento e infância está subjacente às práticas educativas atuais?

Esse processo inicia-se com o entendimento defendido pela perspectiva da tríade, que sugere novas formas de conceber as múltiplas possibilidades de ser humano e de promover a humanização em diferentes contextos. Tal enfoque propõe um olhar mais atento às práticas pedagógicas, problematizando abordagens centradas em uma lógica adultocêntrica de aprendizagem, e evidencia a necessidade de construir espaços e conhecimentos que rompam com propostas verticais de relação. Dessa maneira, busca-se criar práticas que acolham diferentes modalidades de expressão, contemplando-as em suas metodologias e fundamentações teóricas. Nas palavras de Gobbi e Pinazza (2014):

Essa relação, tão fecunda, curiosamente passa a ser observada de modo mais rigoroso recentemente, quando começamos a compreender que a infância, ciência e arte compõem uma tríade, e que arte-ciência se constitui como possibilidade de elaboração de modos de ver e compreender o que as crianças fazem e expressam em sua gramática tão peculiar, sobre a qual ainda temos tantas lacunas a preencher, compreender e conhecer. (Gobbi e Pinazza, 2014, p.33)

Evidenciam-se lógicas próprias e coexistentes na forma como as crianças percebem o mundo, rompendo, assim, com uma concepção linear do tempo. Apenas por meio de uma perspectiva múltipla, que contemple as diferentes linguagens na infância, é possível vislumbrar e nos aproximar de tal compreensão. Nesse sentido, compreender como a criança aprende, o que a motiva, nas diversas fases de seu desenvolvimento, torna-se fundamental.

Anteriormente, com base em Leontiev (1987), apresentamos a teoria da atividade dominante, enfatizando que, na idade escolar, a atividade de estudo qualifica o pensamento e promove grandes transformações na criança. Ao abordarmos várias características dessa atividade, chegamos ao momento de propor indícios para o desenvolvimento de situações estruturantes, capazes de constituir espaços em que arte, ciência e imaginação dialoguem entre si, favorecendo o desenvolvimento infantil em vez de cerceá-lo.

8.2. Para uma educação estética na perspectiva da tríade arte-ciência-infância

Segundo Vigotski (2001), a educação estética até o momento se concentra em três objetivos centrais: moral, conhecimento e sentimento. Observa-se que nos objetivos não se apresenta a educação estética como um fim em si mesma.

Inicialmente, o pesquisador destaca que prevalece uma perspectiva geral de que o valor moral das obras artísticas é o elemento mais proeminente na impressão estética. Ele ilustra esse ponto usando a literatura infantil, que frequentemente é direcionada a lições morais. O autor critica a predominância das lições morais como a única oferta artística para crianças, considerando-as insinceras e carentes de conteúdo, pois pressupõem que as crianças são incapazes de compreender algo além do aspecto moral.

Tal concepção mina a potencialidade da estética na subjetividade humana. Vigotski (2001) sugere que a expectativa de uma resposta moral adequada contradiz a natureza da emoção estética, exercendo uma influência devastadora na percepção e na relação estética com o objeto. A abordagem revela ainda, uma falta de compreensão por parte dos estudiosos do

psiquismo infantil, pois não é possível prever, dadas as características particulares do psiquismo infantil, os resultados que as obras morais terão. Para discutir esse assunto, ele recorre às fábulas de Krilov (1809). Vigotski (2001) aborda como obras destinadas à educação moral, como as fábulas, podem provocar efeitos opostos nas crianças quando estas expressam suas compreensões sinceras sobre a fábula, em vez da resposta esperada pelo professor. Isso levou alguns pedagogos a questionarem a validade ética dessas fábulas.

O segundo objetivo que cerca a educação estética é a arte como meio do conhecimento, a qual considera a arte como um instrumento para expandir o conhecimento dos alunos, centrando-se nos aspectos sociais e cognitivos. Nesse contexto, as leis da estética são substituídas pela análise dos elementos sociais presentes nas obras de arte. Vigotski (2001) destaca que os manuais russos da época priorizavam o estudo da história da intelectualidade e do pensamento russo em detrimento do caráter estético e artístico das obras literárias.

Vigotski (2001) argumenta que o foco da educação estética não deve ser aspectos da história da intelectualidade e do pensamento social. A crítica tecida reside no fato de que utilizar a arte como meio para compreender a história, desconsiderando seu caráter estético, resulta em um conhecimento distorcido da realidade. O pesquisador enfatiza que é impraticável realizar uma transferência direta da arte para a vida. Além disso, ao utilizar a arte como meio de compreender a história, há uma má compreensão e uma exclusão total dos elementos estéticos presentes na obra de arte.

O terceiro objetivo diz respeito a supervalorização do aspecto emocional da obra de arte. O autor desaprova o entendimento da arte como um entretenimento puro, uma forma de manter as crianças entretidas, a educação artística que busca se comportar como um ludibriador da realidade em busca do prazer acima de tudo. Vigotski (2001) destaca que as crianças possuem uma dinâmica distinta em comparação aos adultos e argumenta que elevar a arte ao status de simples diversão pode resultar em uma competição desfavorável com outras atividades mais prazerosas para cada criança, como um passeio, guloseima e trazendo para os dias atuais, o celular. Isso se deve ao fato de que, de acordo com o funcionamento psíquico infantil, as crianças tendem a atribuir maior importância a experiências tangíveis e reais do que a emoções imaginárias.

Dentro deste cenário, evidencia-se a necessidade de aprimorar as concepções acerca da educação estética. Propomos que uma abordagem fundamentada na tríade arte, ciência e infância ofereça um caminho promissor para o desenvolvimento da imaginação criadora no ambiente escolar. Ressaltamos, entretanto, que não se trata de apresentar um manual infalível

para práticas estéticas bem-sucedidas, mas sim de estimular provocações e referências que possam orientar essa transformação.

Para Vigotski (2001) é indiscutível que um certo grau de passividade seja necessário durante a experiência estética. Contudo, destaca que a resposta estética não se limita ao que o organismo percebe. Para o autor, a apreciação de uma obra de arte constitui um labor mental complexo.

Assim sendo, a experiência estética constitui um elemento fundamental para a qualificação da imaginação infantil, especialmente quando a criança tem acesso profundo à literatura e à arte. Conforme argumenta Maxine Greene (1995, p. 124), o envolvimento ativo com as manifestações artísticas atua como o melhor antídoto contra o “congelamento do pensamento imaginativo”, frequentemente ocasionado pelo excesso de imagens oriundas da Comunicação Tecnológica.

No entanto, Greene (1995) ressalta que não é suficiente que a criança esteja exposta à arte; é imprescindível que ela seja estimulada de maneira equilibrada a “prestar atenção às formas, padrões, sons, ritmos, figuras de linguagem, contornos e linhas” (Greene, 1995, p. 125) e, assim, seja liberada para construir seus próprios significados, de modo que “mobilizar a imaginação das crianças em resposta a um texto [...] pode comprometê-las com a busca de possibilidades alternativas” (Greene, 1995, p. 129).

Assim, a experiência estética implica que a apreciação e o prazer derivados da obra de arte impactem inicialmente a parte orgânica do indivíduo, sendo percebidos primeiramente pelos “órgãos dos sentidos”. No entanto, essa percepção sensorial é insuficiente para caracterizar completamente o ato ou a reação estética, embora seja um elemento necessário. A resposta estética é considerada mais intrincada, demandando um sentido estético elaborado pelo psiquismo.

Vigotski (2001), utiliza um modelo baseado em uma reação comum para elucidar o fenômeno da reação estética, desdobrando-a nos estágios de estímulo, elaboração (processamento) e resposta. No estágio inicial de estímulo, Vigotski identifica o momento crucial em que a obra de arte atinge os órgãos sensoriais, caracterizando-se pela observação desinteressada (passiva) da obra.

Apesar de reconhecer a singularidade da reação estética, Vigotsky (2001) admite as limitações do conhecimento de sua época para uma explicação precisa. Nesse viés, ressalta que “com as impressões externas apresentadas, o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual todas as suas reações subsequentes se voltam”(p.333). Esse processo é denominado

elaboração (processamento), enfatizando a participação ativa do psiquismo humano na reação estética.

Por último, o estágio final da reação é conceituado por pelo autor como síntese criadora secundária. Nesse estágio, o percebedor da obra de arte reúne e sintetiza a totalidade da obra em uma expressão artística unificada. Assim, a arte, em sua essência, carece de um significado intrínseco; é o indivíduo que atribui significado por meio desse processo de síntese criadora secundária.

Evidencia-se que a experiência estética para além das relações empíricas necessita de mediação específica. Vigotski (2001) enfatiza a importância de incorporar a criança à experiência estética da sociedade humana, nesse viés, cabe a educação estética, explorar linguagens artísticas, aprimorar habilidades técnicas, construir um repertório clássico e fornecer fundamentos para o ato criador é destacada como essencial.

Vigotski (2001) enfatiza a educação estética como um caminho para o desenvolvimento do ensino da arte e da experiência estética. Destacamos a importância da experiência artística, relacionando-a com o ato criativo para desenvolver os sentidos, percepção, enriquecer a memória, repertório e para compreensão da cultura e da história da humanidade, destacando a necessidade de conscientemente incorporar essa abordagem na prática educativa como um todo e não somente nas aulas de artes.

Assim, destaca-se a relevância das narrativas, dos diversos gêneros textuais e das ilustrações presentes na rotina escolar. Greene (1995, p. 129) afirma que “mobilizar a imaginação das crianças em resposta a um texto [...] pode comprometê-las com a busca de possibilidades alternativas.” Silva (2018) observou que as atividades artísticas, na maioria das vezes, restringem-se a datas comemorativas, sendo realizadas de maneira superficial e sem estabelecer uma conexão efetiva com conhecimentos verdadeiramente artísticos. Por sua vez, Weinz (2017) ressalta a necessidade de que os saberes estejam vinculados aos seus usos sociais, criticando os textos que são desprovidos de significado estético e cultural quando destinados à alfabetização das crianças.

Assim evidencia-se que a educação estética tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades criativas e a construção de um repertório enriquecido por meio de vivências artísticas, sendo necessário a organização de espaços e tempos para que se concretize.

Considerando a arte como uma interação entre o homem e o mundo, é essencial que a prática educacional reconheça e promova esse tipo de experiência no ambiente escolar. Isso implica permitir que os alunos explorem e vivenciem aspectos técnicos, criativos,

representacionais e expressivos das diversas formas artísticas, como música, artes visuais, dança, teatro, circo, entre outras, que a educação estética tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades criativas e a construção de um repertório enriquecido por meio de vivências artísticas. Dessa forma, a seleção dos materiais que compõem o ambiente escolar – seja na escola de música, na composição dos murais ou em outras manifestações artísticas – deve sintetizar experiências culturais e criar espaços que incentivem a investigação e a criação.

Defendemos a compreensão de que as obras de arte não perdem sua significância e importância quando incorporadas ao contexto educacional, ou seja, quando adotam um caráter didático. Acreditamos que, por meio da mediação intencional do professor, as obras de arte adquirem um potencial ampliado para se tornarem objetos de apropriação pelos alunos. Isso proporciona oportunidades de aprendizagem e, possivelmente, desencadeia catarses, resultando em uma elevação estética que reflete o processo de formação da personalidade. Nas palavras de Vigotski (2001):

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações. etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes (Vigotski, 2001, p. 325).

O estudo de Pino (2006) a partir da PHC destaca a importância da educação estética no desenvolvimento humano, evidenciando os níveis orgânico, direcional e semiótico que compõem o conceito de "sentido estético". A partir dessa perspectiva, a educação estética deve ser entendida como um processo que integra a sensorialidade, a sensibilização e a simbolização, com implicações significativas para a formação cultural dos indivíduos e para a vida social.

O primeiro nível de análise, ligado à sensorialidade, enfatiza a **necessidade de educar os sentidos para aprimorar a percepção dos sinais captados do mundo exterior**. Essa educação sensorial possibilita uma compreensão refinada das experiências, transformando as funções biológicas em funções culturais. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial ao criar condições favoráveis para o desenvolvimento sensorial progressivo dos estudantes,

garantindo que eles não apenas percebam, mas também atribuam significados culturais às suas experiências. (Pino, 2006)

A partir de Pino (2006) destaca-se no segundo nível, o direcionamento da sensibilidade que visa retirar os sentidos de seu estado bruto, conduzindo-os a um refinamento cultural. Essa transformação ocorre desde os primeiros momentos da vida e depende de agentes culturais, como educadores, que devem criar práticas pedagógicas voltadas para o estímulo da sensibilidade às materialidades sensoriais — como sons, luzes e texturas. A ausência dessa educação pode resultar em prejuízos à sensibilidade individual e social, conforme evidenciado pela experiência cotidiana.

Por fim, Pino (2006) destaca o nível semiótico do "sentido estético" envolve a **capacidade humana de atribuir significados às produções do imaginário e às imagens resultantes da percepção sensorial**. Essa capacidade, relacionada à simbologia e à criação cultural, é essencial para a humanização das experiências e dos objetos do mundo. Nesse aspecto, a escola deve promover atividades que estimulem a criação e a significação, permitindo que os alunos se conectem consigo mesmos e com a natureza de forma humanizada, em consonância com as ideias de Marx sobre a relação entre o homem e o mundo.

Dessa forma, a arte pode inspirar novas hipóteses e ampliar os horizontes interpretativos da ciência, enquanto a investigação científica pode fornecer à arte fundamentos teóricos e métodos que aprofundem sua expressão e análise. Compreende-se que o “sentido estético” atua como uma ponte entre a criação artística e a rigorosidade científica, demonstrando que a arte e a ciência podem, mutuamente, enriquecer e expandir os limites do conhecimento e da experiência humana.

Propostas que permitem que permitam a incorporação de metodológico da investigação científica e a liberdade e a expressividade da criação artística e vice versa, permitem ao estudante explorar possibilidades, a questionar o mundo ao seu redor e a construir conhecimento de maneira ativa e reflexiva

Dessa forma, propõe-se que a educação estética, à luz da tríade arte, ciência e infância, possa ser entendida e contemplada **considerando o caráter investigativo presente tanto na produção artística quanto na científica**. Essa abordagem integrada não só impulsiona o avanço do pensamento, mas também promove a requalificação contínua dos conhecimentos tanto artísticos quanto científicos.

A natureza emerge como um componente essencial para a integração entre a investigação artística e científica, servindo de terreno fértil para o florescimento da imaginação. Segundo Bachelard (1994), o devaneio na infância possui um caráter materialista, e os

elementos naturais – como o fogo, o ar, a água e a terra – são vistos como verdadeiros catalisadores da imaginação. Essa interação se dá tanto pelo contato com aspectos concretos – como o calor do fogo ou a textura da lama – quanto pela experiência com o incomensurável, representado pela vastidão do mar, pelo brilho das estrelas ou pela força das tempestades. De Lauwe (1991) ressalta que, mesmo na ausência de amplos espaços naturais, um pequeno recanto pode ser suficiente para que a criança recrie seu universo imaginário.

Faz-se fundamental repensar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, embora a Base Comum Curricular (Brasil, 2018) defenda a valorização da infância, essa perspectiva ainda não se reflete na organização curricular, na seleção de materiais e na gestão dos tempos escolares. Predomina o discurso de que, ao ingressar no ensino fundamental, as crianças “vão estudar de verdade”, o que acaba por reduzir significativamente os momentos de ócio e o contato com a natureza.

Nesse cenário, Egan (1992) ressalta a importância dos períodos de ócio criativo, afirmando que este permite à mente relaxar e promove a liberdade e a solidão necessárias para o florescimento da imaginação. Dessa forma, a atividade criativa demanda momentos de devaneio sem pressa, em contraste com a agitação da contemporaneidade, que, segundo Mock (1970), dificulta o processo contemplativo. Para uma educação estética que se promova a desenvolver a imaginação criadora **faz-se necessário garantir tempos de ócio e experiências que permitam o contato com a natureza**, condições essenciais para o desenvolvimento pleno da imaginação e para a formação integral das crianças.

Com base nos fundamentos teóricos, torna-se indispensável abandonar essa visão restritiva e promover ambientes educacionais que incentivem o protagonismo criativo dos estudantes. Esses espaços devem proporcionar oportunidades para exploração e investigação, fundamentadas em conhecimentos sólidos do campo artístico, mas sem limitar a experiência estética apenas a esse domínio; ao contrário, o conhecimento deve ampliar as possibilidades de vivência.

Nesse cenário, é crucial **reconhecer que uma educação estética comprometida com o desenvolvimento da imaginação criadora valoriza o protagonismo do estudante, o qual se manifesta no diálogo com um acervo histórico das produções humanas em sua máxima completude potencialmente mobilizável a partir de suas diversas experiências individuais**. Assim, cabe ao professor refletir se suas práticas pedagógicas realmente possibilitam o acesso a esse acervo e, sobretudo, se estimulam os alunos a transcender essas referências iniciais. Conforme Silva (2018, p. 106):

Dessa forma, a personalidade, mesmo dispondo de um arcabouço significativo que inclua os aspectos psicológicos necessários à criação, necessita estar situada em um contexto de atividades que permita que suas capacidades sejam atualizadas. Isso significa dizer que as capacidades psicológicas não determinam por si mesmas o processo criador, é o sujeito que mobiliza suas capacidades por meio de sua atividade volitivo-intencional, organizando e projetando seu comportamento em face de suas aspirações.

A aprendizagem, assim, é concebida como um processo subjetivo e complexo, no qual a imaginação desempenha um papel central na expressão do caráter gerador da subjetividade. Embora a personalidade contenha um conjunto de potencialidades psicológicas, essas não atuam de forma determinante isoladamente; é o próprio sujeito, por meio de sua atividade volitiva e intencional, que mobiliza tais capacidades. Dessa forma, a imaginação criadora não resulta meramente das características individuais, mas emerge do engajamento ativo do sujeito com suas aspirações e objetivos.

Portanto, o ambiente e as atividades em que o estudante está inserido têm papel decisivo na manifestação e no desenvolvimento de suas capacidades criativas. Essa abordagem enfatiza o protagonismo do indivíduo e a interação dinâmica entre suas potencialidades psicológicas e o contexto, sustentando a compreensão da imaginação criadora como um fenômeno complexo e multifacetado que se revela em situações específicas conforme demandado

9 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando os achados da pesquisa e discussão realizada ao longo desta investigação, apresentamos a proposta de produto educacional intitulado “*Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola*”, cujo objetivo é fomentar movimentos de reflexões e trabalho didático-pedagógico com foco no desenvolvimento da imaginação criadora pelos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, propõe-se um documento orientador para fomentar estudos e reflexões que elucidem possibilidades de trabalho pedagógico em artes, considerando desenvolvimento da imaginação criadora na escola na perspectiva histórico cultural.

O documento orientador apresenta a seguinte estrutura:

- ***Para conhecer e se aproximar do tema*** – seção composta por aspectos teóricos acerca do tema desenvolvimento da imaginação criadora na escola apoiadas em referenciais teóricos.
- ***Para pensar e repensar as práticas pedagógicas*** – seção composta por reflexões acerca das práticas pedagógicas em artes na escola e as possibilidades de desenvolvimento da imaginação criadora com os estudantes
- ***Para saber mais*** – seção composta por dicas de estudos, sites, experiências compartilhadas que permitem o aprofundamento acerca do tema.

O documento contará com uma versão digitalizada, contendo textos, imagens e links que poderão ser acessados pelos docentes de forma digital, uma vez que será disponibilizada às redes de ensino para socialização com os docentes de sua competência, fomentando, assim, o diálogo e apoio à educação básica por meio da produção de conhecimento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras.

O documento está disponível no link:
https://drive.google.com/file/d/1sJpsDKWy5B_r59DxvalpyEDE4yLx8hl1/view?usp=sharing

Segue abaixo imagens do produto educacional.

Figura 4- Produto educacional



Elaborado pela autora (2025).

Figura 5- Produto educacional

Apresentação das autoras



Nayane Aparecida Souza Prado

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência PIBID e no programa Residência Pedagógica. Atuou como professora de artes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É voluntária na Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFLA desde 2018. Integrante do Grupo de estudos e pesquisas sobre formação docente, práticas pedagógicas e didática- FORPEDI /CNPq/UFLA. Atualmente atua como professora efetiva da rede municipal de ensino de Lavras- MG.

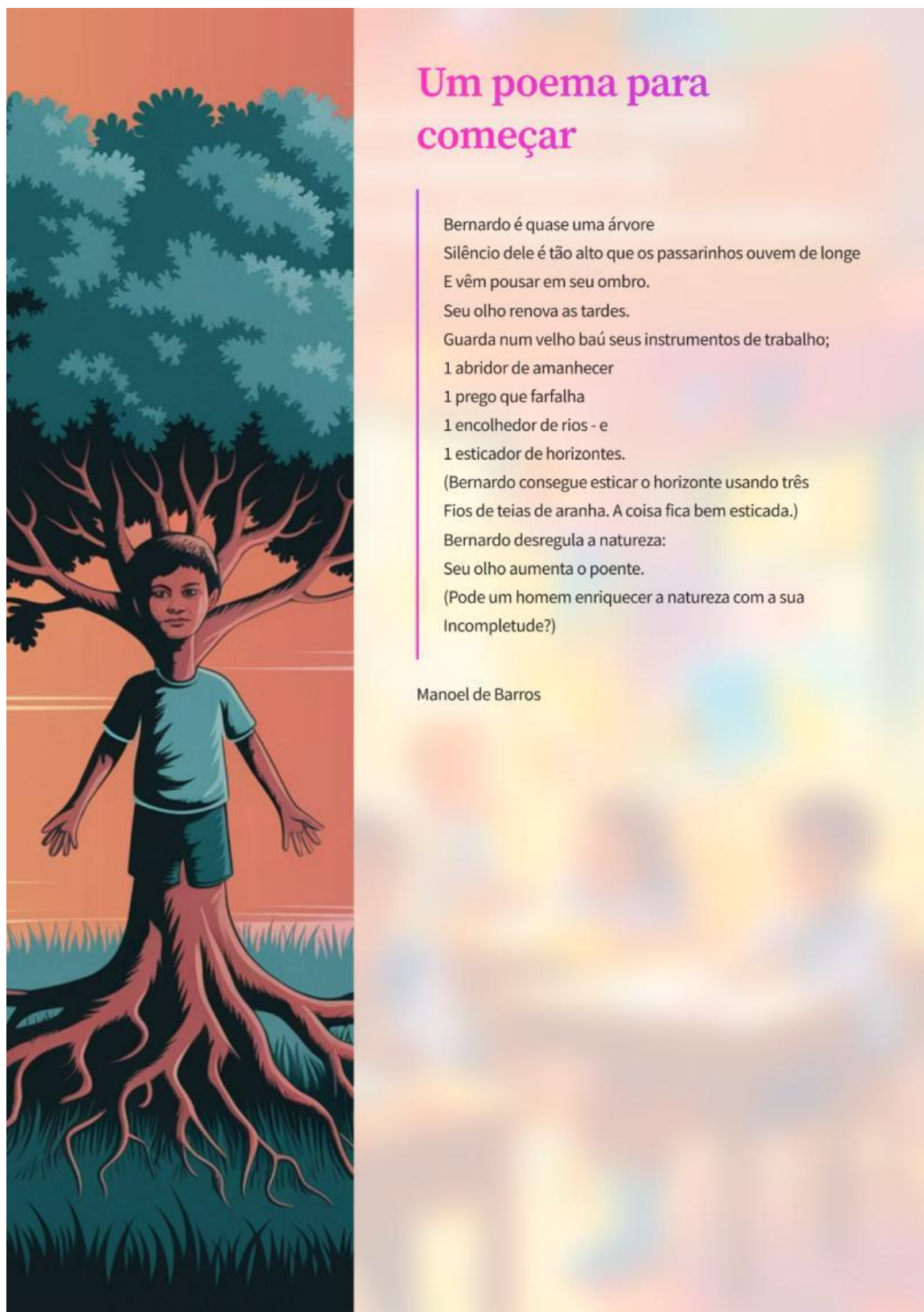


Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI/CNPq/UFLA e do Laboratório de Didática e formação docente da UFLA. Tem se ocupado de estudos e pesquisas com foco na formação de professores, Didática e inserção profissional de professores iniciantes. Propõe se, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, fomentar a aproximação entre a universidade e a escola, com vistas à qualificação da educação básica, bem como dos processos de ensino-aprendizagem.

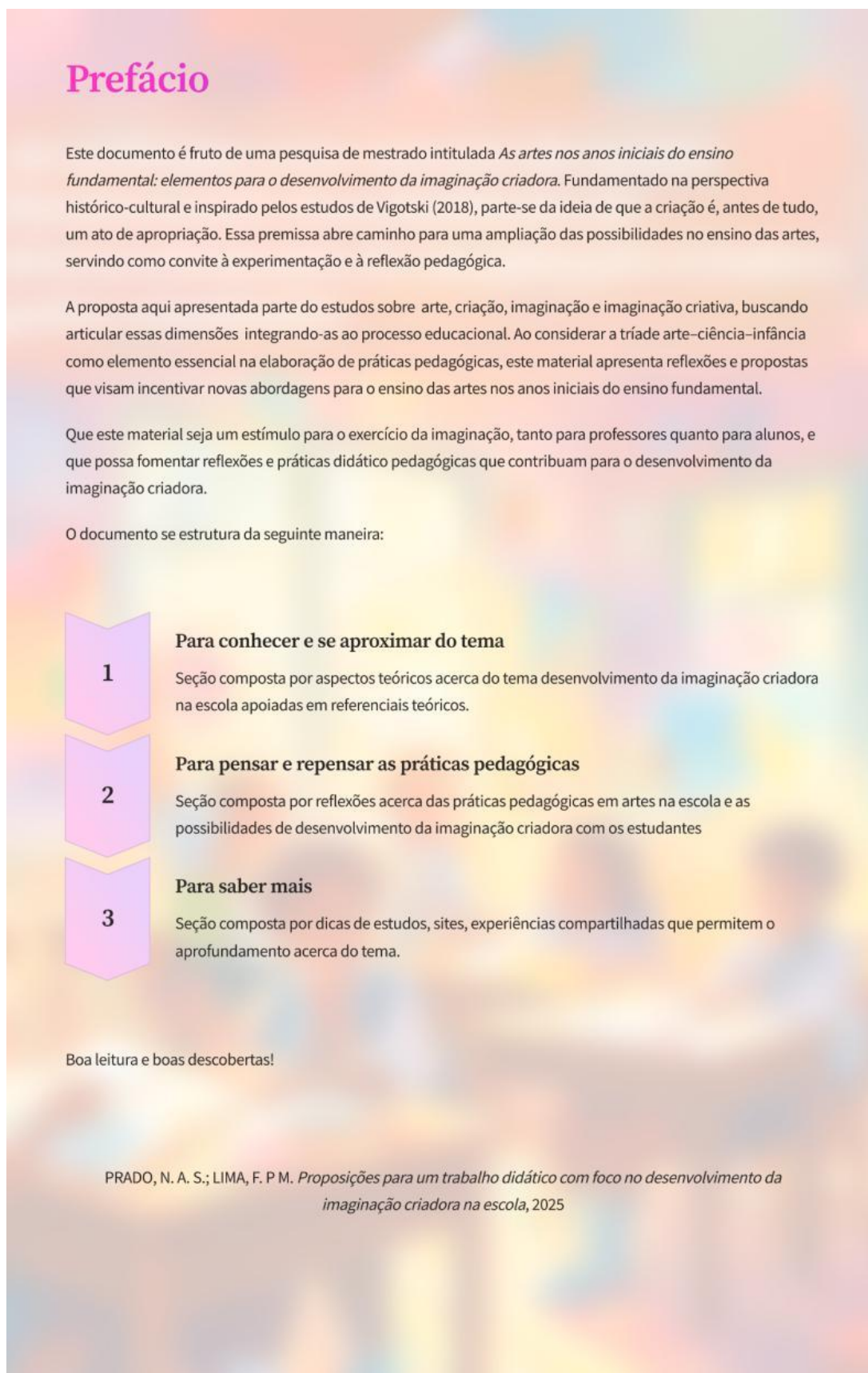
Elaborado pela autora (2025).

Figura 6- Produto educacional



Elaborado pela autora (2025).

Figura 7- Produto educacional



Elaborado pela autora (2025).

Figura 8- Produto educacional

Para conhecer e se aproximar do tema

Tríade Arte-ciência-infância

A integração entre arte, ciência e infância tem sido amplamente abordada de maneira crescente nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Filosofia e disciplinas afins. Essa discussão ganha relevância principalmente pelo reconhecimento de que as crianças têm uma maneira única de se relacionar com o mundo, expressando investigações, hipóteses, criações e produções culturais de maneira intrinsecamente ligada aos seus processos cognitivos, emocionais e imaginativos. (Gobbi e Pinazza, 2014).

A tríade Arte- ciência- infância, defendidos por Gobbi e Pinazza (2014), revela-se um caminho privilegiado para potencializar essa dimensão criativa. Pietrocola (2004, p. 9) ressalta que “elétrons, campos, forças, células, genes e muitos outros conceitos da ciência são, antes de mais nada, livres criações da imaginação humana”, afirmando que a imaginação é o veículo pelo qual tanto o conhecimento científico quanto às manifestações artísticas permitem acessar realidades que vão além da percepção imediata.

Segundo Gobbi e Pinazza (2014), existe uma estreita relação entre infância, arte e ciência, evidenciada pelas diversas linguagens que as crianças mobilizam ao se relacionarem com o mundo. Assim, ressaltam a relevância de considerar o ponto de vista infantil, investigando de que modo elas percebem e apreendem a realidade, bem como utilizam diferentes expressões para criar, investigar e se manifestar.

Relação Infância, Arte e Ciência Existe uma estreita relação entre infância, arte e ciência, evidenciada pelas diversas linguagens que as crianças usam para se relacionar com o mundo (Gobbi e Pinazza, 2014).	Ponto de Vista Infantil É relevante considerar o ponto de vista infantil, investigando como as crianças percebem e apreendem a realidade, usando diferentes expressões para criar, investigar e se manifestar.
--	---

A tríade infância-arte-ciência constitui-se como um grande desafio à compreensão, resultando do desejo de conhecer crianças e seus processos criadores, para além de resultados escolarizados daquilo que projetam, inventam e nos mostram em tantas e diferentes formas, e que permitem e instigam a enfrentar estados caóticos ou ordenados da vida e extrair desta muitos sentidos. (Gobbi e Pinazza, 2014, p.22)

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. *Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola*, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 9- Produto educacional

Nessa perspectiva, compreende-se que as atitudes das crianças diante do mundo podem ser relacionadas à ação do cientista. Entende-se que a imaginação, presente tanto em crianças quanto em adultos, é um recurso altamente eficaz para a ação, estando ao lado – e não acima – do pensamento lógico que, muitas vezes, se busca impor aos pequenos. É importante destacar que a ciência exige imaginação, enquanto esta, por sua vez, é qualificada pelos elementos científicos.

Ao discutir o “pensamento lógico puro”, realiza-se uma crítica à abordagem que visa transmitir os conteúdos escolares de modo mecânico, desconsiderando o sujeito que aprende e reduzindo o processo à mera reprodução de conhecimentos historicamente sistematizados. Reitera-se, contudo, que a principal função humanizadora da educação é a socialização dos saberes sistematizados (Saviani, 2015).

Diante disso, a questão que se coloca para reflexão é: **de que forma esses conhecimentos são percebidos? Qual concepção de prática pedagógica, conhecimento e infância está subjacente às práticas educativas atuais?**

Esse processo inicia-se com o entendimento defendido pela perspectiva da tríade, que sugere novas formas de conceber as múltiplas possibilidades de ser humano e de promover a humanização em diferentes contextos. Tal enfoque propõe um olhar mais atento às práticas pedagógicas, problematizando abordagens centradas em uma lógica adultocêntrica de aprendizagem, e evidencia a necessidade de construir espaços e conhecimentos que rompam com propostas verticais de relação. Dessa maneira, busca-se criar práticas que acolham diferentes modalidades de expressão, contemplando-as em suas metodologias e fundamentações teóricas. Nas palavras de Gobbi e Pinazza (2014):

Essa relação, tão fecunda, curiosamente passa a ser observada de modo mais rigoroso recentemente, quando começamos a compreender que a infância, ciência e arte compõem uma tríade, e que arte-ciência constitui-se como possibilidade de elaboração de modos de ver e compreender o que as crianças fazem e expressam em sua gramática tão peculiar, sobre a qual ainda temos tantas lacunas a preencher, compreender e conhecer. (Gobbi e Pinazza, 2014, p.33)

Evidenciam-se lógicas próprias e coexistentes na forma como as crianças percebem o mundo, rompendo, assim, com uma concepção linear do tempo. Apenas por meio de uma perspectiva múltipla, que contemple as diferentes linguagens na infância, é possível vislumbrar e nos aproximar de tal compreensão. Nesse sentido, compreender como a criança aprende, o que a motiva, nas diversas fases de seu desenvolvimento, torna-se fundamental.

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. *Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola*, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 10- Produto educacional

Para pensar e repensar as práticas pedagógicas

- ① Leontiev (1987), apresenta a teoria da atividade dominante, enfatizando que, na idade escolar, a atividade de estudo qualifica o pensamento e promove grandes transformações na criança. Com base nesta perspectiva teórica dessa atividade, buscamos propor indícios para o desenvolvimento de situações estruturantes, capazes de constituir espaços em que arte, ciência e imaginação dialoguem entre si, favorecendo o desenvolvimento infantil em vez de cerceá-lo.

Educação estética:

Segundo Vigotski (2001), a educação estética até o momento se concentra em três objetivos centrais: moral, conhecimento e sentimento. Observa-se que nos objetivos não se apresenta a educação estética como um fim em si mesma.

Inicialmente, o pesquisador destaca que prevalece uma perspectiva geral de que o valor moral das obras artísticas é o elemento mais proeminente na impressão estética. Ele ilustra esse ponto usando a literatura infantil, que frequentemente é direcionada a lições morais. O autor critica a predominância das lições morais como a única oferta artística para crianças, considerando-as insinceras e carentes de conteúdo, pois pressupõem que as crianças são incapazes de compreender algo além do aspecto moral.

Tal concepção mina a potencialidade da estética na subjetividade humana. Vigotski (2001) sugere que a expectativa de uma resposta moral adequada contradiz a natureza da emoção estética, exercendo uma influência devastadora na percepção e na relação estética com o objeto. A abordagem revela ainda, uma falta de compreensão por parte dos estudiosos do psiquismo infantil, pois não é possível prever, dadas as características particulares do psiquismo infantil, os resultados que as obras morais terão. Para discutir esse assunto, ele recorre às fábulas de Krilov (1809). Vigotski (2001) aborda como obras destinadas à educação moral, como as fábulas, podem provocar efeitos opostos nas crianças quando estas expressam suas compreensões sinceras sobre a fábula, em vez da resposta esperada pelo professor. Isso levou alguns pedagogos a questionarem a validade ética dessas fábulas.

O segundo objetivo que cerca a educação estética é a arte como meio do conhecimento, a qual considera a arte como um instrumento para expandir o conhecimento dos alunos, centrando-se nos aspectos sociais e cognitivos. Nesse contexto, as leis da estética são substituídas pela análise dos elementos sociais presentes nas obras de arte. Vigotski (2001) destaca que os manuais russos da época priorizavam o estudo da história da intelectualidade e do pensamento russo em detrimento do caráter estético e artístico das obras literárias.

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 11- Produto educacional

Vigostki (2001) argumenta que o foco da educação estética não deve ser aspectos da história da intelectualidade e do pensamento social. A crítica tecida reside no fato de que utilizar a arte como meio para compreender a história, desconsiderando seu caráter estético, resulta em um conhecimento distorcido da realidade. O pesquisador enfatiza que é impraticável realizar uma transferência direta da arte para a vida. Além disso, ao utilizar a arte como meio de compreender a história, há uma má compreensão e uma exclusão total dos elementos estéticos presentes na obra de arte.

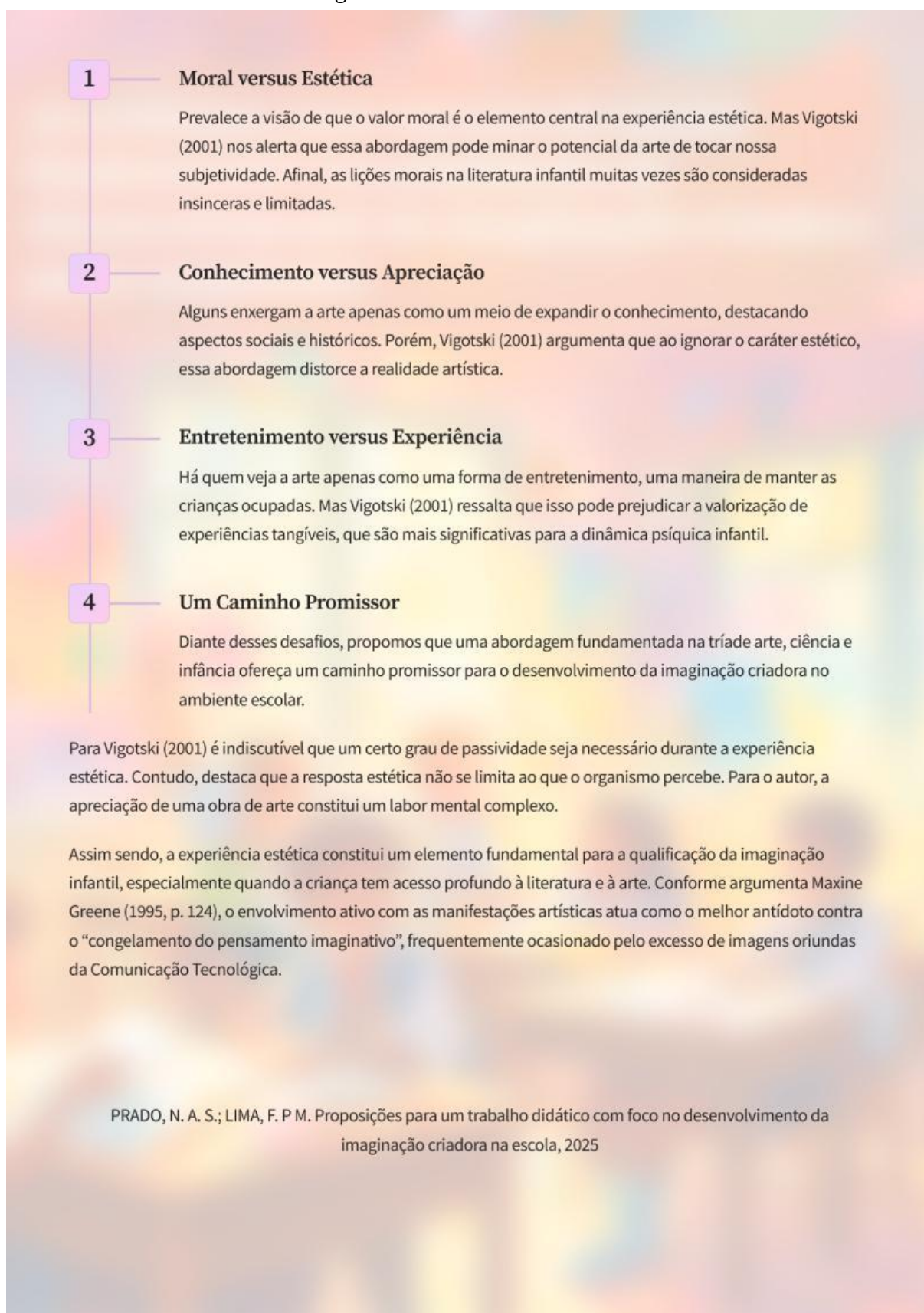
O terceiro objetivo diz respeito a supervalorização do aspecto emocional da obra de arte. O autor desaprova o entendimento da arte como um entretenimento puro, uma forma de manter as crianças entretidas, a educação artística que busca se comportar como um ludibriador da realidade em busca do prazer acima de tudo. Vigotski (2001) destaca que as crianças possuem uma dinâmica distinta em comparação aos adultos e argumenta que elevar a arte ao status de simples diversão pode resultar em uma competição desfavorável com outras atividades mais prazerosas para cada criança, como um passeio, guloseima e trazendo para os dias atuais, o celular. Isso se deve ao fato de que, de acordo com o funcionamento psíquico infantil, as crianças tendem a atribuir maior importância a experiências tangíveis e reais do que a emoções imaginárias.

Dentro deste cenário, evidencia-se a necessidade de aprimorar as concepções acerca da educação estética. Propomos que uma abordagem fundamentada na tríade arte, ciência e infância ofereça um caminho promissor para o desenvolvimento da imaginação criadora no ambiente escolar. Ressaltamos, entretanto, que não se trata de apresentar um manual infalível para práticas estéticas bem-sucedidas, mas sim de estimular provocações e referências que possam orientar essa transformação. Em síntese:

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 12- Produto Educacional



Elaborado pela autora (2025).

Figura 13- Produto Educacional

O lugar da mediação

No entanto, Greene (1995) ressalta que não é suficiente que a criança esteja exposta à arte; é imprescindível que ela seja estimulada de maneira equilibrada a “prestar atenção às formas, padrões, sons, ritmos, figuras de linguagem, contornos e linhas” (Greene, 1995, p. 125) e, assim, seja liberada para construir seus próprios significados, de modo que “mobilizar a imaginação das crianças em resposta a um texto [...] pode comprometê-las com a busca de possibilidades alternativas” (Greene, 1995, p. 129).

Assim, a experiência estética implica que a apreciação e o prazer derivados da obra de arte impactem inicialmente a parte orgânica do indivíduo, sendo percebidos primeiramente pelos “órgãos dos sentidos”. No entanto, essa percepção sensorial é insuficiente para caracterizar completamente o ato ou a reação estética, embora seja um elemento necessário. A resposta estética é considerada mais intrincada, demandando um sentido estético elaborado pelo psiquismo.

Vigotski (2001), utiliza um modelo baseado em uma reação comum para elucidar o fenômeno da reação estética, desdobrando-a nos estágios de estímulo, elaboração (processamento) e resposta. No estágio inicial de estímulo, Vigotski identifica o momento crucial em que a obra de arte atinge os órgãos sensoriais, caracterizando-se pela observação desinteressada (passiva) da obra.

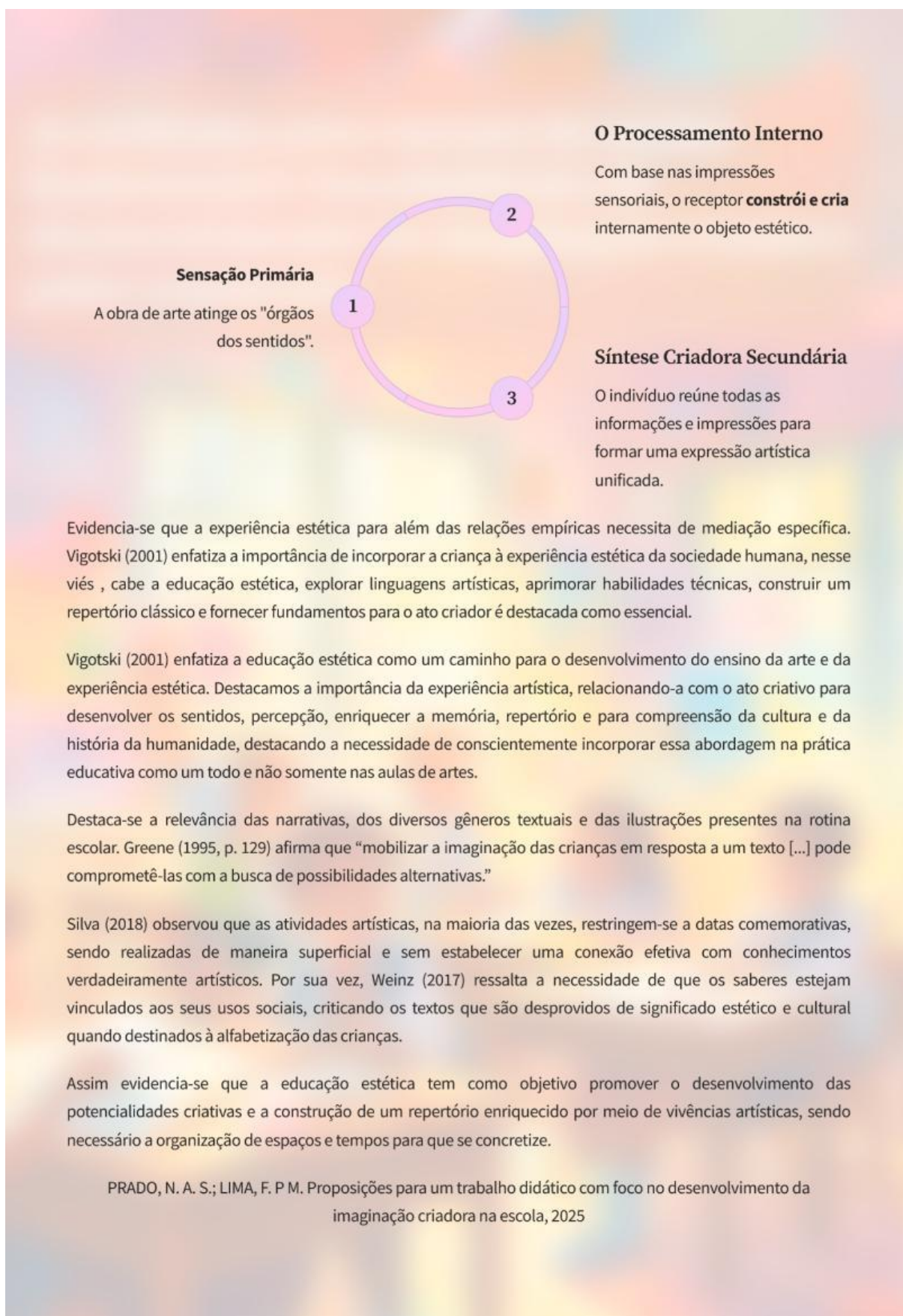
Apesar de reconhecer a singularidade da reação estética, Vigotski (2001) admite as limitações do conhecimento de sua época para uma explicação precisa. Nesse viés, ressalta que “com as impressões externas apresentadas, o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual todas as suas reações subsequentes se voltam” (p.333). Esse processo é denominado elaboração (processamento), enfatizando a participação ativa do psiquismo humano na reação estética.

Por último, o estágio final da reação é conceituado por pelo autor como síntese criadora secundária. Nesse estágio, o percebido da obra de arte reúne e sintetiza a totalidade da obra em uma expressão artística unificada. Assim, a arte, em sua essência, carece de um significado intrínseco; é o indivíduo que atribui significado por meio desse processo de síntese criadora secundária.

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 14- Produto Educacional



Elaborado pela autora (2025).

Figura 15- Produto Educacional

Considerando a arte como uma interação entre o homem e o mundo, é essencial que a prática educacional reconheça e promova esse tipo de experiência no ambiente escolar. Isso implica permitir que os alunos explorem e vivenciem aspectos técnicos, criativos, representacionais e expressivos das diversas formas artísticas, como música, artes visuais, dança, teatro, circo, entre outras, que a educação estética tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades criativas e a construção de um repertório enriquecido por meio de vivências artísticas.

- ✔ Dessa forma, a seleção dos materiais que compõem o ambiente escolar – seja na escola de música, na composição dos murais ou em outras manifestações artísticas – deve sintetizar experiências culturais e criar espaços que incentivem a investigação e a criação.

Defendemos a compreensão de que as obras de arte não perdem sua significância e importância quando incorporadas ao contexto educacional, ou seja, quando adotam um caráter didático. Acreditamos que, por meio da mediação intencional do professor, as obras de arte adquirem um potencial ampliado para se tornarem objetos de apropriação pelos alunos. Isso proporciona oportunidades de aprendizagem e, possivelmente, desencadeia catarses, resultando em uma elevação estética que reflete o processo de formação da personalidade. Nas palavras de Vigotski (2001):

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações. etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes (Vigotski, 2001, p. 325).

O estudo de Pino (2006) a partir da PHC destaca a importância da educação estética no desenvolvimento humano, evidenciando os níveis orgânico, direcional e semiótico que compõem o conceito de "sentido estético". A partir dessa perspectiva, a educação estética deve ser entendida como um processo que integra a sensorialidade, a sensibilização e a simbolização, com implicações significativas para a formação cultural dos indivíduos e para a vida social.

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 16- Produto Educacional

O primeiro nível de análise, ligado à sensorialidade, enfatiza a **necessidade de educar os sentidos para aprimorar a percepção dos sinais captados do mundo exterior**. Essa educação sensorial possibilita uma compreensão refinada das experiências, transformando as funções biológicas em funções culturais. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial ao criar condições favoráveis para o desenvolvimento sensorial progressivo dos estudantes, garantindo que eles não apenas percebam, mas também atribuam significados culturais às suas experiências. (Pino, 2006)

A partir de Pino (2006) destaca-se no segundo nível, o direcionamento da sensibilidade que visa retirar os sentidos de seu estado bruto, conduzindo-os a um refinamento cultural. Essa transformação ocorre desde os primeiros momentos da vida e depende de agentes culturais, como educadores, que devem criar práticas pedagógicas voltadas para o estímulo da sensibilidade às materialidades sensoriais — como sons, luzes e texturas. A ausência dessa educação pode resultar em prejuízos à sensibilidade individual e social, conforme evidenciado pela experiência cotidiana.

Por fim, Pino (2006) destaca o nível semiótico do "sentido estético" envolve a **capacidade humana de atribuir significados às produções do imaginário e às imagens resultantes da percepção sensorial**. Essa capacidade, relacionada à simbologia e à criação cultural, é essencial para a humanização das experiências e dos objetos do mundo. Nesse aspecto, a escola deve promover atividades que estimulem a criação e a significação, permitindo que os alunos se conectem consigo mesmos e com a natureza de forma humanizada, em consonância com as ideias de Marx sobre a relação entre o homem e o mundo.

Dessa forma, a arte pode inspirar novas hipóteses e ampliar os horizontes interpretativos da ciência, enquanto a investigação científica pode fornecer à arte fundamentos teóricos e métodos que aprofundem sua expressão e análise.

❗ Compreende-se que o “sentido estético” atua como uma ponte entre a criação artística e a rigorosidade científica, demonstrando que a arte e a ciência podem, mutuamente, enriquecer e expandir os limites do conhecimento e da experiência humana.

Propostas que permitem que permitam a incorporação de metodológico da investigação científica e a liberdade e a expressividade da criação artística e vice versa ,permitem ao estudante explorar possibilidades, a questionar o mundo ao seu redor e a construir conhecimento de maneira ativa e reflexiva

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 17- Produto Educacional

✓ Dessa forma, propõe-se que a educação estética, à luz da tríade arte, ciência e infância, possa ser entendida e contemplada **considerando o caráter investigativo presente tanto na produção artística quanto na científica**. Essa abordagem integrada não só impulsiona o avanço do pensamento, mas também promove a requalificação contínua dos conhecimentos tanto artísticos quanto científicos.

O lugar da natureza e do ócio

A natureza emerge como um componente essencial para a integração entre a investigação artística e científica, servindo de terreno fértil para o florescimento da imaginação. Segundo Bachelard (1994), o devaneio na infância possui um caráter materialista, e os elementos naturais – como o fogo, o ar, a água e a terra – são vistos como verdadeiros catalisadores da imaginação .

✓ Essa interação se dá tanto pelo contato com aspectos concretos – como o calor do fogo ou a textura da lama – quanto pela experiência com o incommensurável, representado pela vastidão do mar, pelo brilho das estrelas ou pela força das tempestades.

De Lauwe (1991) ressalta que, mesmo na ausência de amplos espaços naturais, um pequeno recanto pode ser suficiente para que a criança recrie seu universo imaginário.

Faz-se fundamental repensar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, embora a Base Comum Curricular (Brasil, 2018) defenda a valorização da infância, essa perspectiva ainda não se reflete na organização curricular, na seleção de materiais e na gestão dos tempos escolares. Predomina o discurso de que, ao ingressar no ensino fundamental, as crianças “vão estudar de verdade”, o que acaba por reduzir significativamente os momentos de ócio e o contato com a natureza.

Nesse cenário, Egan (1992) ressalta a importância dos períodos de ócio criativo, afirmando este permite à mente relaxar e promove a liberdade e a solidão necessárias para o florescimento da imaginação. Dessa forma, a atividade criativa demanda momentos de devaneio sem pressa, em contraste com a agitação da contemporaneidade, que, segundo Mock (1970), dificulta o processo contemplativo.

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 18- Produto Educacional

- ✓ Para uma educação estética que promova-se a desenvolver a imaginação criadora **faz-se necessário garantir tempos de ócio e experiências que permitam o contato com a natureza**, condições essenciais para o desenvolvimento pleno da imaginação e para a formação integral das crianças.

Com base nos fundamentos teóricos, torna-se indispensável abandonar essa visão restritiva e promover ambientes educacionais que incentivem o protagonismo criativo dos estudantes. Esses espaços devem proporcionar oportunidades para exploração e investigação, fundamentadas em conhecimentos sólidos do campo artístico, mas sem limitar a experiência estética apenas a esse domínio; ao contrário, o conhecimento deve ampliar as possibilidades de vivência.

- ✓ Nesse cenário, é crucial **reconhecer que uma educação estética comprometida com o desenvolvimento da imaginação criadora valoriza o protagonismo do estudante, o qual se manifesta no diálogo com um acervo histórico das produções humanas em sua máxima completude potencialmente mobilizável a partir de suas diversas experiências individuais.**

Assim, cabe ao professor refletir se suas práticas pedagógicas realmente possibilitam o acesso a esse acervo e, sobretudo, se estimulam os alunos a transcender essas referências iniciais. Conforme Silva (2018, p. 106):

Dessa forma, a personalidade, mesmo dispondo de um arcabouço significativo que inclua os aspectos psicológicos necessários à criação, necessita estar situada em um contexto de atividades que permita que suas capacidades sejam atualizadas. Isso significa dizer que as capacidades psicológicas não determinam por si mesmas o processo criador, é o sujeito que mobiliza suas capacidades por meio de sua atividade volitivo-intencional, organizando e projetando seu comportamento em face de suas aspirações.

A aprendizagem, assim, é concebida como um processo subjetivo e complexo, no qual a imaginação desempenha um papel central na expressão do caráter gerador da subjetividade. Embora a personalidade contenha um conjunto de potencialidades psicológicas, essas não atuam de forma determinante isoladamente; é o próprio sujeito, por meio de sua atividade volitiva e intencional, que mobiliza tais capacidades. Dessa forma, a imaginação criadora não resulta meramente das características individuais, mas emerge do engajamento ativo do sujeito com suas aspirações e objetivos.

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 19- Produto Educacional

Portanto, o ambiente e as atividades em que o estudante está inserido têm papel decisivo na manifestação e no desenvolvimento de suas capacidades criativas. Essa abordagem enfatiza o protagonismo do indivíduo e a interação dinâmica entre suas potencialidades psicológicas e o contexto, sustentando a compreensão da imaginação criadora como um fenômeno complexo e multifacetado que se revela em situações específicas conforme demandado.

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

Elaborado pela autora (2025).

Figura 20- Produto Educacional

Para saber mais

Destaca-se que os links disponibilizados não têm a intenção de substituir experiências artísticas presenciais, mas sim de ampliar as possibilidades de investigação, experimentação e criação no contexto escolar. Eles podem servir como inspiração, oferecendo referências, ideias e recursos que auxiliam os professores na mediação de vivências artísticas mais significativas com os estudantes. No entanto, é essencial que essas explorações digitais sejam complementadas pelo contato direto com práticas culturais locais, valorizando as manifestações artísticas da comunidade. A interação com artistas, grupos culturais, espaços de arte e tradições regionais enriquece o repertório docente e possibilita uma abordagem mais contextualizada e sensível à realidade dos estudantes

 **Artes Visuais e Museus Online**

- [Google Arts & Culture](#) – Explore milhares de obras de arte de museus ao redor do mundo, com visitas virtuais e recursos interativos. 
- [Europeana](#) – Biblioteca digital europeia com acesso a obras de arte, fotografias, manuscritos e conteúdos culturais. 
- [Metropolitan Museum of Art - The Met Collection](#) – Acervo digital do MET de Nova York com imagens e informações sobre obras de arte. 
- [The Louvre Online Collection](#) – Plataforma oficial do Museu do Louvre, com obras icônicas e exposições online. 
- [Tate Gallery](#) – Acervo digital com obras de arte moderna e contemporânea e materiais educativos. 

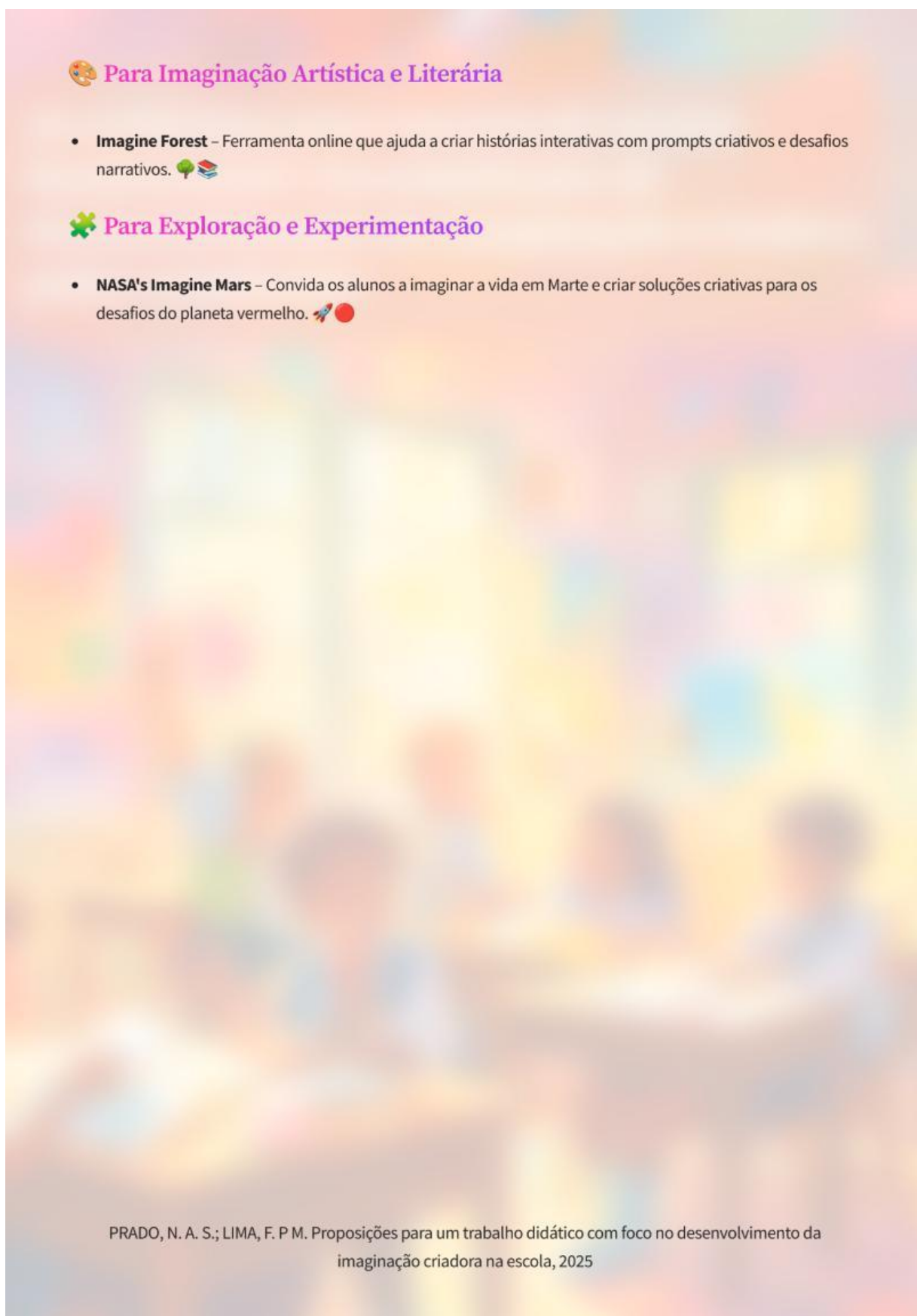
 **Artes Cênicas e Música**

- [Digital Theatre+](#) – Plataforma de streaming de peças de teatro, performances e materiais didáticos para educadores. 
- [Theatre in Video](#) – Biblioteca digital com peças de teatro gravadas, entrevistas e documentários sobre artes cênicas. 
- [IMSLP / Petrucci Music Library](#) – Biblioteca digital gratuita com partituras de domínio público de grandes compositores. 
- [Smithsonian Folkways](#) – Arquivo de músicas tradicionais e folclóricas de várias partes do mundo, ideal para explorar a diversidade musical. 

PRADO, N. A. S.; LIMA, F. P. M. Proposições para um trabalho didático com foco no desenvolvimento da imaginação criadora na escola, 2025

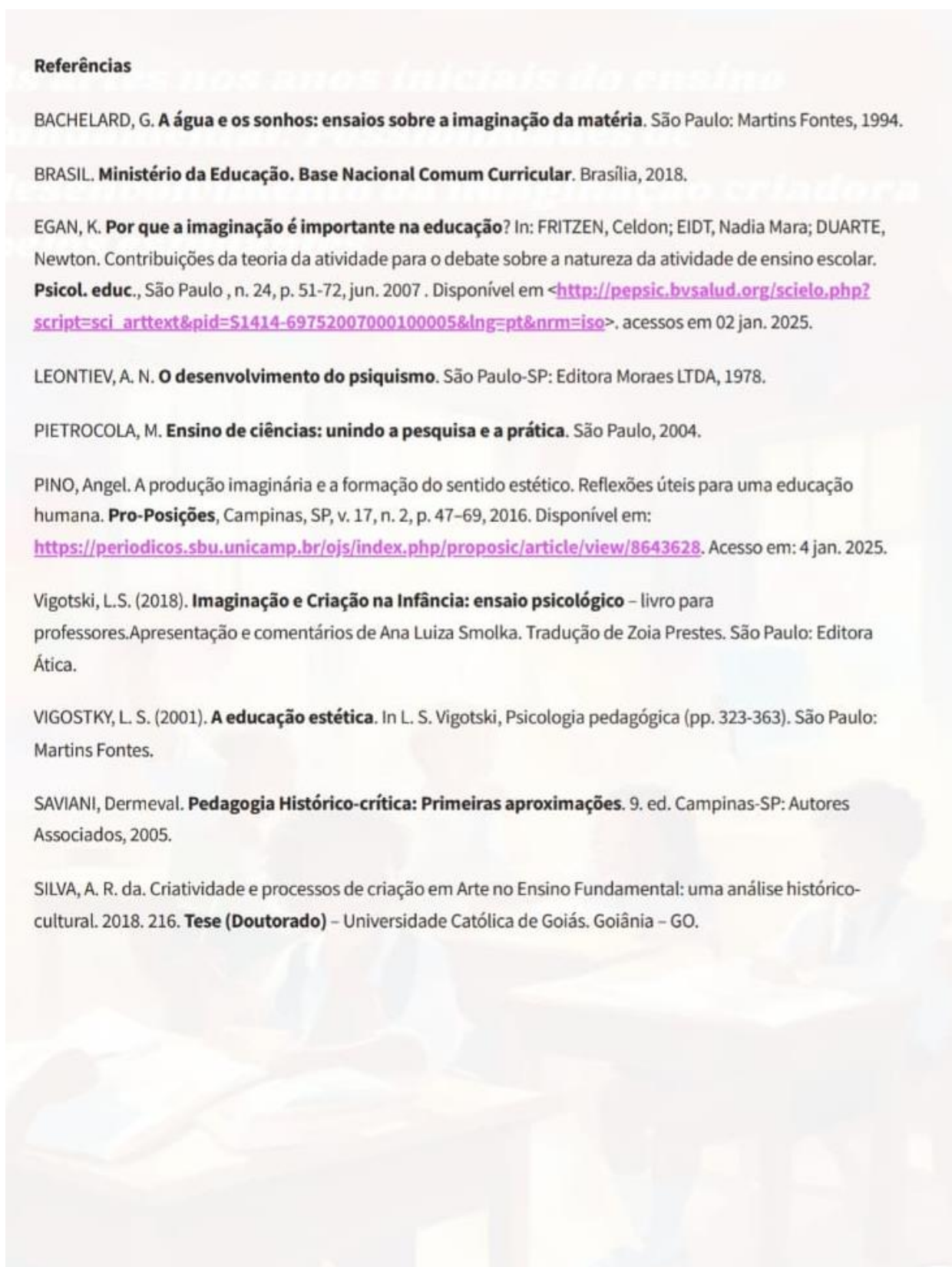
Elaborado pela autora (2025).

Figura 21- Produto Educacional



Elaborado pela autora (2025).

Figura 22- Produto Educacional



Elaborado pela autora (2025).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em tela se dedicou à investigação dos conceitos de criação e imaginação à luz da Teoria Histórico-Cultural, com foco nas artes nos anos iniciais do ensino fundamental, e buscou repensar a concepção tradicional da ação criativa como uma capacidade inata e restrita a poucos indivíduos. Foram estabelecidos, a partir dos estudos de Saccomani (2016) e Vigotski (2009), os fundamentos para compreender a criação e a imaginação como processos historicamente construídos e passíveis de desenvolvimento através de práticas pedagógicas fundamentadas, que, por sua vez, promoviam o protagonismo dos estudantes.

O texto iniciou-se com a aproximação acadêmica e pessoal da autora ao tema proposto para a pesquisa. Seguindo, discutiu-se os pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, conforme desenvolvida por Vigotski, evidenciando a importância do trabalho enquanto agente de complexificação e da produção de signos para a transcendência das limitações biológicas. Essa abordagem teórica estabeleceu a base para compreender a subjetividade como uma construção histórica e cultural, destacando o papel central da arte na formação do sujeito.

Ademais, foi abordado o conceito de arte, criação e imaginação sob a perspectiva histórico-cultural, demonstrando que a representação estética oferecia uma segunda imediaticidade e que o processo criativo resultava da interação dialética entre o singular e o universal. Essa discussão contribuiu para desmistificar a ideia de que o pensamento criativo seria exclusivamente inato, ressaltando seu caráter investigativo e sua importância na qualificação do pensamento.

Dando continuidade, analisou-se o desenvolvimento da imaginação criativa no contexto infantil, identificando que, enquanto na educação pré-escolar a imaginação era impulsionada pelo brincar de faz de conta, no ensino fundamental a atividade de estudo passou a qualificar essa capacidade, estabelecendo uma relação dialética com o conhecimento científico. Destacou-se, assim, a relevância da intervenção dos educadores para o surgimento e a complexificação da imaginação nas diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Seguindo, por meio de uma revisão de literatura foram analisados 14 trabalhos, dos quais 3 foram teses e 11 dissertações. As pesquisas evidenciaram o empenho dos autores em explorar a inter-relação entre as artes, a imaginação e a criação. Os dados indicaram a necessidade de aprofundar a compreensão da arte como um processo investigativo que dialogue com outras áreas do conhecimento, rompendo com visões dicotômicas que segregavam as dimensões estética e racional

Diante dessa lacuna, propôs-se uma abordagem integradora capaz de unir as dimensões da arte, da ciência e da infância. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de selecionar repertórios culturais que compunham o ambiente escolar, pois estes sintetizam experiências e criavam espaços que incentivam a investigação e a criação.

Observou-se, ainda, que, por meio da mediação intencional do professor, as obras de arte ampliam seu potencial de apropriação dos alunos, cabendo ao educador atuar como formador dos sentidos. Considerando o caráter investigativo presente tanto na produção artística quanto na científica, concluiu-se que era imprescindível garantir períodos de ócio e experiências que permitissem o contato com a natureza.

Ademais, reconheceu-se que uma educação estética comprometida com o desenvolvimento da imaginação criadora valorizava o protagonismo dos estudantes, que se manifestavam no diálogo com um acervo histórico das produções humanas, potencialmente mobilizável a partir de suas diversas experiências individuais.

Por fim, em consonância com o compromisso de socialização científica do mestrado profissional, elaborou-se um documento norteador com intuito de qualificar e suscitar práticas educativas integradoras que permitam o desenvolvimento da imaginação criadora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Destaca-se que este estudo não finda as discussões sobre a criação na infância, mesmo diante do aumento das pesquisas sobre o assunto e das compreensões sobre o tema; esses avanços ainda se encontravam distantes do contexto educacional. Esta pesquisa avançou ao trazer um panorama geral das pesquisas e propor uma perspectiva integradora para o desenvolvimento da imaginação criadora na perspectiva histórico-cultural.

Finalizo, satisfeita com as minhas novas descobertas e sabendo que iniciei o percurso para responder às inquietas perguntas da professora de artes, pedagoga que vos escreve. Que possamos mergulhar nossa razão e o coração na criação de uma pedagogia do imaginário.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos e objetos**. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- AMARILHA, Marly; FREITAS, Alessandra Cardozo de. Os caminhos da poesia na escola: som, imagem, pensamento. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura: desafios e criatividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 25 - 54.
- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 16 abr. 2024
- aprendizagens colaborativas. In: **Pesquisa em arte, audiovisual e performances**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020
- ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz Costa. **Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/959>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Sobre a dramaticidade no ensino de arte: em busca de um currículo reconstrutivista. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Coord.). Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino. 2. ed. Belo Horizonte: C/ARTE, 1996. 112 p.
- BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo. Cortez, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998
- BARBOSA, Ana. Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 1a ed.. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana. Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana. Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix. 1987.
- BARCELOS, Patrícia. Cinema Educação e Narrativa: esboço para um vôo de aeroplano. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITE, Anna Maria Canavarro. **Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional.** 2009.

BENSE, Max. **Pequena Estética.** São Paulo, Perspectiva, 1971.

BERNARDES, Maria. Eliza Mattosinho. **Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem.** Curitiba, PR, 2012

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em < A pesquisa bibliográfica Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de set.2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio: Francisco Alvez, 1975.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. 8aed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CABRAL, Gladir. (Org.). **Infância: imaginação e educação em debate.** Campinas: Papyrus, 2007.

CAMILLIS, Lourdes Stamato. **Criação e docência em arte.** 1 ed. Araraquara: JM, 2002.

CANÁRIO, Rui. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem.** Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. ESCOSTEGUY, Ana Carolina, RIBAS, João Vicente. Néstor García Canclini: **Reordenações e Dissidências da Cultura nas Institucionalidades** Digitais na América Latina. São Paulo : Entrevista. V.16 - No 1 jan./abr. 2022

Christine. **O corpo: pista para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.

CUNHA, Eloisa de Fátima. **Criatividade, vivência teatral e desenvolvimento infantil no contexto de ensino.** 2023. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, 2023.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANIELS, H. Vygotsky e a Pedagogia. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: **Edições Loyola**, 2003.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch. O que é a atividade de estudo. **Escola inicial**, n.7, p.1-9,1999. Tradução de Ermelinda Prestes.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

D'Incao, Larissa. Bulhões., Assumpção, Mariana Cássia & Saccomanni, Maria Cláudia (2015). **O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 178-188.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia Marcia.; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2010. p. 33-50.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ECO, Umberto. Sobre a literatura. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011. educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2004.

EGAN, Kieran. **Por que a imaginação é importante na educação?** In: FRITZEN, Celdon; EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 24, p. 51-72, jun. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jan. 2024.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução de Áurea Cabral. 2. edição. São Paulo: **WMF Martins Fontes**, 2009.

FARIA, Kívia Pereira de Medeiros. **Literatura e criatividade: mediação pedagógica e desenvolvimento do pensamento criativo**. 2022. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de**. São Paulo: Cortez, 1999. 2.ed. (Coleção magistério. 2o grau. Série formação do professor).

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERREIRA, Wesley Diniz. **O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental: limites, desafios e possibilidades**. 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.312>.

FERREIRA, Wesley Diniz. Uma experiência com Oficina de animação: desenho Zumbi dos Palmares. In: TINOCO, Eliane de Fátima Vieira; FRANÇA, Léa Carneiro de Zumpano (Orgs.). **Artes Visuais: ensino e aprendizagem experiências da rede pública municipal em Uberlândia**. Uberlândia: Arte na Escola, 2012. p. 95-102.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte**. Tradução de Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

JAPIASSU, Ricardo OTTINI VAZ. Ensino do teatro e políticas educacionais In: **Cadernos de Educação**/Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. Pelotas: UFPel, no 12 p. 129-162, 1999.

JOUE, Vincent. A leitura. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATZ, Helena. **O coreógrafo como DJ**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER Silvia (org.) Lições da Dança 1. Rio de Janeiro: Universidade, pp: 11-24. 1998.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, Christine. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, Helena. Quando “lugar de fala” se torna “fala do lugar”. In: MOURA, Gilsamara; EMÍLIO, Douglas de Camargo (org.). **Ágora: modos de ser em dança. Alumínio: Jogo de Palavras**, 2019.

KATZ, Helena. **Todo Corpo é Corpomídia**. Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=11&id=87>. Acesso em: 8 out. 2019.

KATZ, Helena. **Um, dois, três: a Dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID, 2005.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Arte & cognição: Corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma Teoria do Corpomídia. In: GREINER, KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Milão: Bompiani, 1965.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1991. (Coleção Estudos).

LAVOURA, Thiago. Nicola. A Dialética Do Singular-Universal-Particular E O Método Da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.6044. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6044>. Acesso em: 2 jan. 2025.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Artena perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade** Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **As necessidades e os motivos da atividade**. In: LONGAREZO, Andreia Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LEONTIEV, Alksei. Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Trad. de Priscila Marques. 1ª ed. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alksei. Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo-SP: Editora Moraes LTDA, 1978.

LEONTIEV, Alksei. Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012

LEONTIEV, Alksei. Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 2001.

LIMA, Elisangela. **Leitura e contação de histórias infantis e formação de valores: influências em crianças dos anos iniciais**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2023. Orientadora: Rosemary Passos. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/17037>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, Susan. Renata. **Teatro de animação no ensino fundamental - anos iniciais; uma metodologia**. 2023. 138 p. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2023.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007

LUKÁCS, György. **Estética: a peculiaridade do estético: Questões preliminares e de princípio**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

MAKARENKO, Anton. Acerca de la Literatura. Montevideu, Pueblos Unidos, 1960.

MARQUES, I. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 23-38.

MARTINS, Alice Fátima. **Tramas Artísticas. Práticas Artesanais e Experiências Estéticas Contemporâneas**. Goiânia: FAV – UFG, FUNAPE, 2013.

MARTINS, Alice Fátima; NUNES, Aline; SATLER, Lara L. Visualidades, narrativas e

MARTINS, Cleide. **Improvisação em dança: um processo sistêmico e evolutivo**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARTINS, Cleide. **Improvisação, dança, cognição: os processos de comunicação no corpo**. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo : FTD, 1998

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo: volume único: livro do professor / Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra**. - 1. ed. São Paulo. FTD, 2009.

MELO, Seomara Ribeiro de. **A improvisação em dança no chão da escola: reinventando contextos e existências**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33563>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Ed. Cortez, 1993

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: **Teoria da atividade de estudo livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. (org.). Roberto Valdés Puentes, Suelly Amaral Mello - Uberlândia: EDUFU, p. 71-94, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Alfonso. O outro e sua significação para a criatividade: implicações. In: DANTAS, Tânia (Org.). **Criatividade e aprendizagem**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 103–124.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx: Uma Reflexão Epistemológica**. Expressão Popular, 1ª edição. 2011.

OLIVEIRA, Fabiola Garcia de. **O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da zona urbana da cidade de Carangola**, MG. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/76730>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo ; Edições Loyola, 2002.

PASQUALINI, Juliana. Campenger Pasqualini.; LAVOURA, Thiago. Nicola.. **A Transmissão Do Conhecimento Em Debate: Estaria A Pedagogia Histórico-Crítica Reabilitando O Ensino Tradicional?**. Educação em Revista, v. 36, p. e221954, 2020.

PASQUALINI, Juliana. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-89.

PIETROCOLA, Maurício. **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo, 2004.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 47–69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>. Acesso em: 4 jan. 2025.

PORTO, Kaira Moraes. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018. Disponível em: <URL>. Acesso em: 17 jan. 2025.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo**. 220 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Seduc-GO, 2005. Acesso em: 02 mai. 2019.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar. Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.** Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Murillo Rodrigues dos. **Seria a teoria da subjetividade uma vertente da psicologia histórico-cultural?**. *Psicol. rev. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 269-284, abr. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 dez. 2024. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p261-276>.

SANTOS, Simone Ferreira dos. **A ciência que vem da imaginação! Ciências e Artes – Ensino interdisciplinar.** 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica – CAP UERJ) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** (43ª ed. rev.). Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SERAFINI, Telma Santana, DEITOS, Nilceu Jacob. **O método dialético e o ensino das artes.** Paraná, 2008.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 100–113, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2276. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação.** A 113 jan/abr 2022 issn: 1809-7286 experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, Ana. Rita. da. **Criatividade e processos de criação em Arte no Ensino Fundamental: uma análise histórico-cultural.** 216. **Tese (Doutorado)** – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2018.

SILVA, Elaine Camargos da. **Contação de histórias como linguagem artística e prática pedagógica em sala de aula.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31739>. DOI: <10.14393/ufu.di.2020.680>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Marcia. Inez. **A performatividade do fio e da linha nas aulas de artes visuais**. 256 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11288>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SILVA, Maria Alves. Teatro na escola. In: BRAGA, Paulo David Amorim (Org.). **Arte-Educação: Da Universidade à Escola**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Mariana Cristina da, PASQUALINI, Juliana Campregher. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. Tese de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2019.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. 8. ed. São Paulo: Sammus Editorial, 1978. 104 p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOUSA, Ana Lara Henriques de. **Arte no corpo da escola pública: um exercício de “esperançar” atravessado pela pandemia**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), [s. l.], 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250095>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUSA, Lutrícia Hiani Machado Monti. **Mediação Cultural na Escola: Possibilidade de Fazeres Docentes a Partir de Linguagens da Arte no Contexto de Pandemia COVID-19. 2021**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras.

STEINLE, Marлизete. Cristina. Bonafini. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 110–126, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2159. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2159>. Acesso em: 14 jan. 2025.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação. Discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-85, jul./jun. 2003.

TIRARD, Laurent. **Grandes diretores de cinema**; tradução Marcelo Jacques de Moraes. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2006.

VASCONCELOS, Maria Auxiliadora Marques. **Guia didático: proposta pedagógica e aprendizagens**. Faculdades Integradas-ICE: Cuiabá, 2010.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira (Parte II)**. Estágio Pós-Doutoral UFPB; Professor Adjunto; PhD em Artes; Artista e pesquisador da Dança, Natal: UFRN 2017.

VIGOSTKY, Lev Semenovich. **A educação estética**. In L. S. Vigotski, *Psicologia pedagógica* (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI Lev Semenovich. *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michel Cole.; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich.. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico** – livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2018.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos e ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317> Acesso em 27 de dezembro de 2024.

VYGOSTKY, Lev Semenovich.. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Ximenes Martins, Ronei. **Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Minas Gerais: Editora UFLA, 2022.

YUNES, Eliana. *Leitura como experiência*. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 135–145, 2004.

