

IMAGINAÇÃO CRIADORA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA: CONCEITOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DOCENTES

Avany Rodrigues Teixeira dos Santos¹; Wilsa Maria Ramos²

RESUMO

A Perspectiva Histórico-Cultural tem defendido a centralidade da imaginação para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Neste trabalho nosso objetivo foi compreender os conceitos, as metodologias de pesquisa e práticas docentes relacionadas aos processos de imaginação criadora no contexto da escolarização infantil. Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura envolvendo essa temática entre os anos de 2006-2021, nas bases de dados *Scielo* e *Scopus*. Identificamos uma produção escassa sobre a temática em questão, mas avanços quanto à importância de ações pedagógicas intencionalmente planejadas para o fomento da imaginação criadora no contexto escolar da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, haja vista sua implicação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, bem como a relevância de ampliar o número de pesquisas que considerem a percepção das crianças sobre suas vivências lúdicas nos processos interacionais do cotidiano escolar.

Palavras-chave: imaginação criadora; aprendizagem escolar; primeira infância

Creative imagination in school education during the first childhood: concepts, methodologies and teacher practices

ABSTRACT

The Historical-Cultural Perspective has defended the centrality of imagination for learning and child development. In this work, our objective was to understand the concepts, research methodologies, and teaching practices related to the processes of creative imagination in the context of early childhood education. To this end, a literature review about this topic was carried out between 2006 and 2021, in the Scielo and Scopus databases. We identified a scarce production about the topic in question, but advances regarding the importance of intentionally planned pedagogical actions to foster creative imagination in the school context of Early Childhood Education and the first year of Elementary School, given its implications for the learning and development process in early childhood, as well as the relevance of increasing the number of studies that consider children's perception of their playful experiences in the interactive processes of daily school life.

Keywords: creative imagination; school learning; early childhood

Imaginación creadora en el aprendizaje escolar durante la primera infancia: conceptos, metodologías y prácticas docentes

RESUMEN

La Perspectiva Histórico-Cultural ha defendido la centralidad de la imaginación para el aprendizaje y el desarrollo infantil. En este estudio nuestro objetivo fue comprender los conceptos, las metodologías de investigación y prácticas docentes relacionadas a los procesos de imaginación creadora en el contexto de la escolarización infantil. Para eso, se realizó una revisión de la literatura involucrando esa temática entre los años de 2006-2021, en las bases de datos Scielo y Scopus. Identificamos una producción escasa sobre la temática en cuestión, pero, avances con respecto a la importancia de acciones pedagógicas intencionalmente planeadas para el fomento de la imaginación creadora en el contexto escolar de la educación infantil y primer curso de la enseñanza básica, haya vista su implicación para el proceso de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia, así como, la relevancia de ampliar el número de investigaciones que consideren la percepción de los niños sobre sus vivencias lúdicas en los procesos interaccionales del cotidiano escolar.

Palabras clave: imaginación creadora; aprendizaje escolar; primera infancia

¹ Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil; avanypsicologa@gmail.com

² Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil; ramos.wilsa@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de imaginação criadora na primeira infância¹ tem como força motriz a brincadeira, que por sua vez, promove a aprendizagem e conseqüentemente impacta de forma holística o desenvolvimento infantil. Todavia, a escola ainda se encontra ancorada numa herança clássica que vincula a ideia de imaginação a um passatempo fantasioso e espontaneísta da criança desvinculado do processo de aprendizagem, ou seja, imaginação e conhecimento são apresentados na dinâmica pedagógica em lados opostos (Silva, 2012, Vigotski, 2018).

Os estudos e discussões sobre imaginação e criação ocuparam um lugar de destaque na obra de L. S. Vigotski (1896-1934), precursor da perspectiva histórico-cultural, cujos princípios fundamentais são: o nascimento biológico não é suficiente para tornar-se humano, faz-se necessário o desenvolvimento cultural; o ser humano se desenvolve através das relações sociais, tendo o meio, papel de fonte do desenvolvimento; a relação do ser humano com o meio é mediada pela linguagem e instrumentos e é essa mediação que possibilita a formação do psiquismo tipicamente humano; o desenvolvimento humano é um processo complexo e dialético por meio do qual o sujeito não apenas absorve a cultura, como também participa ativamente de sua construção; a criança é um ser situado historicamente que tanto se apropria quanto cria cultura por meio do brincar.

É nesse contexto que Vigotski afirma existir uma relação indissociável entre imaginação e conhecimento, pois explicita ser a imaginação a base de toda atividade criadora, uma função vital necessária e onipresente, que permeia a vida pessoal, social, especulativa e prática; constrói-se de elementos tomados da realidade, por isso, quanto mais rica e diversa for a experiência anterior da pessoa, mais material estará disponível para sua imaginação; é motivada por inaptações, as quais fazem emergir necessidades, desafios, anseios e desejos que possibilitam o processo de criação de algo novo a partir da capacidade de combinação e reelaboração do cérebro humano; está presente desde a mais tenra infância e pode ser observada nas brincadeiras infantis, especialmente as de faz de conta, por meio das quais as crianças criam e brincam ao mesmo tempo (Vigotski, 2018).

Ao tecer críticas ao princípio epistemológico que concebe o processo imaginativo tanto como algo separado da dimensão cognoscitiva quanto irrelevante para o planejamento educativo, Vigotski (2018) enfatiza que a imaginação criadora é muito complexa e depende de

uma série de fatores, adquirindo diferentes formas em cada período do desenvolvimento infantil, sendo a criação oral, típica da primeira infância, a qual se concretiza aliada às formas de expressão gráfica e dramática. Além disso, durante esse momento do desenvolvimento, as ações pedagógicas devem ser organizadas tendo em vista o que pensam as crianças sobre o processo de imaginar e criar.

Outros dois equívocos perceptíveis no cotidiano escolar durante a primeira infância apontados por Vigotski são: primeiro, o pensamento apriorista de que a criança é por si mesma fantasiosa, não precisando ser incentivada com ações intencionais nem condições favoráveis no que se refere ao processo imaginativo; segundo, defender práticas educativas escolares que buscam aliar o interesse das crianças em relação às atividades criadoras ao desenvolvimento de habilidades técnicas artísticas (Vigotski, 2018).

Atualmente existem diversos estudos (Barbato, 2016; Cruz, 2011; Elkonin, 2012; Silva, 2012; Silva, Costa, & Abreu, 2015; Smolka, 2015), que colocam em pauta as questões teóricas e empíricas relacionadas ao processo de imaginação criadora e sua relação com o desenvolvimento infantil, relevando e reexaminando no contexto educacional contemporâneo os estudos e discussões sobre imaginação e criação do pensamento vigotskiano.

Nessa perspectiva, Cruz (2011) reitera a estreita interdependência entre a imaginação e a cognição no processo de elaboração de conhecimento, afirmando que o mesmo não se restringe a processos cognitivos, mas se entrelaça a processos imaginativos, destacando o papel mediador da criação oral nesse contexto, definindo-a como o meio através do qual classificamos, recortamos, representamos, nomeamos, significamos a realidade e produzimos sentidos contextualizados historicamente, enfatizando as atividades que envolvem simbolização (imitação, jogo, brincadeira de papéis), possibilitando gradativamente a origem do pensamento lógico-conceitual.

Em corroboração ao pensamento vigotskiano, Silva (2012) argumenta que a imaginação, diferentemente do modo corriqueiro como é concebida, não é um mero devaneio ou passatempo infantil, mas sim, a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo na primeira infância.

Nesse contexto, Smolka (2015) pontua que o século XX foi marcado pela expansão e a multiplicação de estudos voltados para a compreensão do papel da imaginação no desenvolvimento infantil, sendo que mais especificamente em 1980, com a tradução e publicação das obras de Vigotski no ocidente, ocorre um redimensionamento da compreensão do brincar mudando de uma ênfase do caráter natural, espontâneo e prazeroso da atividade lúdica para a pesquisa com foco na problematização da imaginação criadora na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

¹ Baseamo-nos na Lei 13.257/2016 (Brasil, 2016) do Ministério da Justiça do Brasil para conceituar a primeira infância, como o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Em termos de escolarização, contempla a Educação Infantil (0 a 5 anos) e o primeiro ano do Ensino Fundamental (6 anos).

O brincar exerce o papel de mobilizador da criança e desencadeia condições de socialização diferenciadas. Para Vigotski (2021), a brincadeira cria o que conceitualmente denomina-se zona de desenvolvimento iminente, a qual possibilita à criança se comportar de modo mais elaborado, ultrapassando o seu comportamento cotidiano e é um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, já que permite à criança agir independentemente da situação perceptual imediata e operar no campo de significações. Sendo assim, tudo isso potencializa o desenvolvimento infantil de modo integral ao favorecer à construção de conceitos, da linguagem, autonomia, autorregulação, relações com os pares e adultos.

Nessa perspectiva, “a brincadeira pode ser denominada de atividade-guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2021, p. 236). Em aprofundamento a essa proposição vigotskiana, Elkonin (2012) explicita a prevalência de uma atividade-guia em cada momento do desenvolvimento a saber, no primeiro ano de vida – o contato emocional direto do bebê com as pessoas do seu entorno social; no segundo ano, a atividade-objetual, na qual a criança aprende modos socialmente desenvolvidos de ação com objetos; entre os três e seis anos, o jogo de papéis sociais ou brincadeiras de faz de conta. Para tanto, ressalta que as idades não podem ser abordadas de forma rígida visto que expressam as experiências infantis em sua complexidade histórico-cultural.

No que se refere a esse redimensionamento teórico do brincar à luz das proposições vigotskianas, Silva *et al.* (2015) esclarecem que serviu para se considerar a inter-relação do imaginar, criar e aprender que, por sua vez, influenciou a concepção de infância na década de 1990 e trouxe impacto para as políticas públicas e práticas docentes na Educação Infantil.

Assim, atualmente prevalece a compreensão de que o brincar deve guiar as ações pedagógicas que visam educar as crianças da primeira infância (Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental), pois brincar é uma ação simbólica essencialmente social e criadora, tendo em vista que através dela, as crianças fazem uso da imaginação (Barbato, 2016). Por isso, algumas preocupações relevantes no campo da pesquisa e aplicação dessa temática giram em torno de se compreender a perspectiva histórica da construção do conceito de imaginação criadora no contexto escolar da primeira infância.

Em função da incoerência percebida entre as formas de conceber, validar, planejar e operacionalizar as ações voltadas para o desenvolvimento da imaginação criadora infantil no cotidiano escolar durante a primeira infância, é que se torna relevante ampliar essa discussão e faz-se necessário questionar: Do ponto de vista conceitual e metodológico, como os pesquisadores do desenvolvimento infantil estão investigando o processo de imaginação na primeira infância nos últimos 15 anos? Como a imaginação criadora, atrelada ao brincar se constitui

nos processos de socialização e de aprendizagem no tempo e espaço da Educação Infantil e/ou primeiro ano do Ensino Fundamental na literatura nos últimos 15 anos?

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é compreender os conceitos, as metodologias de pesquisa e práticas docentes relacionadas aos processos de imaginação e criação imbricados no brincar no contexto da educação infantil e/ou primeiro ano do Ensino Fundamental na literatura nos últimos 15 anos. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar os conceitos e as metodologias aplicadas às pesquisas que abordam os conceitos de imaginação e criação infantil no contexto escolar na literatura nos últimos 15 anos e analisar as práticas docentes que permeiam o cotidiano da educação infantil e/ou primeiro ano do ensino fundamental na literatura nos últimos 15 anos.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa à luz da Perspectiva Histórico-Cultural, a qual prioriza a compreensão crítica e dialética do fenômeno estudado, tendo em vista a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento humano.

O método de escolha é o de revisão integrativa, o qual possibilita sumarizar pesquisas já concluídas e realizar inferências a partir de um tema de interesse. Esse tipo de pesquisa é propício para instigar, desenvolver o senso crítico e a capacidade analítica (Souza, Silva, & Carvalho, 2010).

A partir das contribuições de Ramos e Bicalho (2021) e Souza *et al.* (2010), foram seguidos seis passos na realização desta pesquisa conforme descritos a seguir: primeiro, seleção das bases de buscas dos documentos após elaboração da pergunta norteadora, tendo em vista teorias e raciocínios já aprendidos pelo pesquisador; segundo, seleção dos termos para o levantamento dos documentos; terceiro, definição dos parâmetros de buscas (temporalidade e tema); quarto, aplicação dos parâmetros para seleção dos documentos; quinto, leitura exploratória, seletiva e interpretativa dos documentos e por último, análise dos resultados com organização e fichamento dos documentos visando análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados, considerações finais e por fim, a escrita da revisão integrativa.

Durante o processo de seleção das bases de buscas dos documentos, optou-se inicialmente pela *Scielo*, porém foram encontrados pouquíssimos documentos relevantes, o que levou à posterior inclusão da *Scopus*, possibilitando ampliar o número e a qualidade dos achados tanto em nível nacional quanto internacional.

Os termos selecionados para o levantamento dos documentos foram: imaginação, criação e desenvolvimento. Quanto à definição dos parâmetros de busca envolvendo a temporalidade e tema, optou-se por documentos relevantes ao objetivo dessa pesquisa publicados

entre janeiro de 2006 e janeiro de 2021. A partir dessas definições iniciais foram delineados os critérios de inclusão e exclusão. A saber, os critérios de inclusão foram: Documentos encontrados nas bases de dados *Scielo* e *Scopus* com acesso aberto, escritos em português, inglês e espanhol publicados entre janeiro de 2006 a janeiro de 2021, englobando as áreas de conhecimento: Ciências Sociais, Arte e Humanidades e Psicologia, que enfatizem as metodologias de pesquisa e a ação docente relacionadas ao processo de imaginação, criação e o brincar no contexto escolar da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, os critérios de exclusão foram: documentos que apresentaram relevância para o foco da pesquisa, mas estavam fechados; que não estavam escritos em português, inglês e espanhol; que não tivessem sido publicados entre janeiro de 2006 e janeiro de 2021; que não englobassem as áreas de conhecimento: Ciências Sociais, Arte e Humanidades e Psicologia; que não enfatizassem as metodologias de pesquisa e a ação docente relacionadas ao processo de imaginação, criação e o brincar no contexto escolar da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental; que enfatizassem criatividade; que apresentassem relevância para o foco da pesquisa, e representasse a ação docente fora do contexto escolar do ensino regular; que apresentassem relevância para o foco da pesquisa, e incluísse a ação de outro profissional que não seja o docente dentro do contexto escolar do ensino regular.

Ao se aplicar os parâmetros construídos visando a seleção dos documentos através dos termos: imaginação, criação e desenvolvimento, foi surpreendente constatar que diante de um número significativo de trabalhos científicos sobre infância e educação, defendidos no período entre janeiro de 2006 e janeiro de 2021, apenas dois estivessem em consonância com a população a ser pesquisada (professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental), intervenção (ação docente no contexto escolar da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental; relação ensino e aprendizagem) e contexto (escola; etapa de ensino - Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental). Por isso, fez-se necessário incluir outros termos coerentes com o raciocínio teórico e objetivos dessa pesquisa a fim de ampliar as possibilidades de buscas e alcançar resultados mais expressivos de documentos a serem incluídos, sendo delineadas ao longo do processo mais 9 fórmulas de buscas, somando-se a primeira, perfazendo um total de 10 fórmulas. Nesse contexto, ao se mudar uma palavra, mesclando-a com aquelas definidas anteriormente, utilizaram-se os mesmos termos traduzidos para o inglês e espanhol, obtinha-se um novo resultado, às vezes um pouco mais expressivo, outras vezes, um pouco mais abrangente e significativo.

Ao se avançar para a leitura exploratória, seletiva e interpretativa dos documentos, foi possível realizar a primeira triagem, a qual consistiu nas seguintes ações:

do total de 337 documentos, foi possível realizar a leitura dos resumos de 110 artigos encontrados com acesso aberto, ressaltando-se que nesse momento, excluíram-se 207 artigos que não foram encontrados com acesso aberto e 88 que se enquadraram nos critérios de exclusão descritos anteriormente. Além desses, 20 documentos não puderam ser incluídos, pois se tratava de documentos repetidos em buscas anteriores, o que evidencia a relevância da estrutura semântica das respectivas fórmulas selecionadas para esta pesquisa. Assim, foi incluído um total de 22 artigos, conforme a aplicação das 10 fórmulas descritas a seguir: primeira, imaginação, criação, desenvolvimento (obteve-se 2 documentos); segunda, imaginação, criação, criança, aprendizagem (1 documento); terceira, imaginação, infância, educação (12 documentos); quarta, imaginação, brincar, infância ou educação (2 documentos); quinta, *imaginación, juego, infancia o educación*, (nenhum documento); sexta, *imagination, play, childhood or education* (1 documento); sétima, imaginação, linguagem (2 documentos); oitava, *creation, imagination, development* (1 documento); nona, escola, primeira infância, imaginação (nenhum documento); décima, imaginação, brincar, primeira infância, educação (1 documento).

Após essa triagem inicial, buscou-se avançar para uma segunda triagem, valendo-se dos mesmos critérios de inclusão e exclusão conforme já descritos, porém a partir da leitura integral e interpretativa dos documentos incluídos. Os 22 artigos previamente aprovados foram traduzidos e fichados. Assim, do total de 22 documentos, foram selecionados 19 nessa etapa.

Posteriormente à seleção final dos artigos foi feita a categorização dos estudos a fim de que os achados empíricos, concernentes aos objetivos e resultados encontrados, pudessem ser descritos, interpretados e analisados, sendo por fim, apresentada uma síntese do conhecimento construído com base nos aspectos enfocados por essa pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para a análise dos achados empíricos do material selecionado, optou-se por organizar o conteúdo das publicações em cinco aspectos principais: nome do artigo, ano da publicação, país de origem da publicação, tipo de estudo e objetivos. Assim, essa organização possibilitou compreender o panorama das produções sobre a temática em questão. No que diz respeito aos títulos dos trabalhos, observa-se uma variabilidade na proposição da temática, o que evidencia a complexidade inerente ao estudo da imaginação no contexto de educação escolar na primeira infância. Quanto ao período de publicação, observou-se que no período selecionado (2006-2021) houve um crescente interesse de pesquisadores na temática desse estudo a partir de 2011 (3 estudos), sendo que a maior concentração de pesquisas é bem recente, pois ocorreu em 2018 (4 estudos), e 2020 (4 estudos). Em relação ao país de origem há uma prevalência de

produções de autoria de pesquisadores brasileiros (15 estudos), sendo que cada uma das quatro produções restantes teve autoria de pesquisadores de quatro diferentes países (Austrália, EUA, África do Sul e Taiwan).

No que se refere aos tipos de estudos encontrados, ficou evidente uma equivalência entre experiências empíricas (9 estudos) e reflexões teóricas (9 estudos), sendo que um único artigo foi realizado a partir do método de revisão de literatura. A partir da análise dos objetivos dos artigos selecionados, percebeu-se um número expressivo de publicações que teve como base teórica a perspectiva histórico-cultural (11 estudos) com destaque para os estudos de Vigotski sobre imaginação, teatro e vivências estéticas na primeira infância. Logo após, identificou-se as contribuições de Gaston Bachelard, filósofo que se valendo da fenomenologia, explorou amplamente a relação entre corporeidade e imaginação criadora (3 estudos). E por último ficaram evidentes as contribuições da abordagem pedagógica de Reggio Emilia (2 estudos). Mphahlele (2019) explicita que essa abordagem se fundamenta nas experiências italianas de Educação Infantil, realizadas na região de Reggio Emilia, depois da II Guerra Mundial, inspirada na obra de Malaguzzi denominada “Cem Línguas das Crianças”, que por sua vez, foi baseada na teoria das múltiplas inteligências de Gardner, a qual tem como pressupostos teóricos a concepção de que as crianças da primeira infância possuem diferentes tipos de mentes e por isso, aprendem de formas diferentes quando vivenciam interações e comunicações que vão além da linguagem verbal.

Entende-se que a constatação acima sobre o panorama das produções científicas relativas à temática desta pesquisa no período (2006-2021), pode ser um forte indicador do caráter interdisciplinar deste estudo, assim como, da relevância da perspectiva histórico-cultural para a compreensão e construção de novos conhecimentos, especialmente no que se refere à contribuição dos estudos de Vigotski.

Após a análise dos achados empíricos, tendo em vista a proporção desta pesquisa, os resultados foram agrupados em três categorias: conceitos utilizados, metodologias aplicadas e principais achados. Nesse sentido, a primeira categoria “conceitos utilizados” visa responder à primeira pergunta desta pesquisa com ênfase na dimensão conceitual: “Do ponto de vista conceitual e metodológico, como os pesquisadores do desenvolvimento infantil estão investigando o processo de imaginação na primeira infância nos últimos 15 anos?”

A partir das contribuições de Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020), Girardello (2011), Marques (2018), Oliveira e Stoltz (2010), Richter e Berle (2015), Shih (2020) e Smith e Sperb (2007), autores que partem de um objetivo comum de provocar reflexões sobre a importância da inserção das crianças em vivências lúdicas como meios propiciadores do imaginar, criar, aprender e se desenvolver, fica evidente o conceito de imaginação

como um processo tipicamente humano proporcionado pela experiência, base de toda atividade criadora, sendo que para a criança, configura-se como um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, uma prática social vivenciada por meio da brincadeira. Assim, rompem com a visão inatista de imaginação como dom e enfatizam a necessidade de recolocar a importância das experiências lúdicas nos estudos e contextos escolares de aprendizagem infantil, envolvendo a imaginação e criação como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ampliando a discussão, Fleer (2011), Fronckowiak (2011), Martineli e Almeida (2017), Mphahlele (2019), Nilsson, Ferholt e Lecusay (2018), Richter e Murillo (2020) e Schindwein, Martins e Oliveira (2019), além de considerar a relação intrínseca entre imaginar, criar, aprender e se desenvolver, apontam um novo elemento imbricado no processo, a saber, o corpo em movimento. Assim, esses autores rompem com a visão dualista que separa corpo e mente, sensível e objetivo, imaginação e cognição, bem como, definem a imaginação como razão sensível, processo de construção de imagens na consciência a partir de referências simbólicas, concebido pela criança como uma experiência vivenciada em seu próprio corpo em movimento por intermédio da palavra ou brinquedo. Em síntese, a imaginação configura-se como exercício criador vivenciado pelas crianças em seus corpos brincantes. Assim, superam a dicotomia que envolve integrar jogo e aprendizagem, pois não compreendem o brincar como um recurso para a aprendizagem, mas sim, como atividade principal que guia esse processo; aprender na primeira infância é sinônimo de brincadeira e exploração, sendo necessário o resgate da imaginação criadora e da exploração na prática educativa.

Analisando por uma perspectiva ainda mais crítica, Almeida, Fernandes e Borges (2020), Leite e Rocha (2018), Peres, Naves e Borges (2018), Sá, Siquara e Chicon (2015) e Saura (2014) definem imaginação como função simbólica, base para as criações infantis. Desse modo, elucidam que no cotidiano escolar da Educação Infantil faz-se necessário considerar o lugar da criança como protagonista, ressaltando a importância de pesquisas educacionais em que as crianças sejam repositionadas como sujeitos, haja vista serem elas sujeitos de seu brincar e, portanto, do próprio aprendizado. Assim, devem elas mesmas fornecer as bases para as reflexões das pesquisas com esse enfoque. Ademais, explanam a necessidade de os adultos se tornarem habilidosos em entender as crianças e seus mundos a partir de seu próprio ponto de vista, partindo da premissa de que escutar não se resume apenas em ouvir suas palavras, mas também, considerar as diversidades e singularidades das infâncias, isto é, numa perspectiva inclusiva, tornar possível escutar as narrativas extraverbais, suas significações e ressignificações. Assim, de um modo geral, rompem tanto com a lógica adultocêntrica, bem como, com a postura de centralidade da linguagem verbal como via de

compreensão dos saberes em pesquisas sobre aprendizagem infantil, valorizando as diferentes possibilidades de expressões infantis, as quais compreendem como sendo significativas e reveladoras das crianças, possibilitando que aquelas que ainda não desenvolveram a fala também sejam incluídas como sujeitos nas pesquisas.

A segunda categoria “metodologias aplicadas” também visa responder à primeira pergunta desta pesquisa com ênfase na dimensão metodológica: “Do ponto de vista conceitual e metodológico, como os pesquisadores do desenvolvimento infantil estão investigando o processo de imaginação na primeira infância nos últimos 15 anos?”

O estudo de caso foi utilizado como método por Sá *et al.* (2014), cujo sujeito foco da pesquisa foi uma criança com autismo, de cinco anos de idade, durante as interações do faz de conta no espaço da brinquedoteca, tendo como eixo teórico a abordagem histórico-cultural e alguns pressupostos da pesquisa-ação, com ênfase na observação participante.

A etnografia foi a opção de Saura (2014), método que pressupõe interações constantes entre pesquisador e colaborador em contatos diretos e prolongados por meio da observação participante. Participaram do estudo 12 crianças de dois, três, quatro e cinco anos, que frequentaram a mesma sala de aula ao longo do ano letivo.

A partir da perspectiva histórico-cultural, Leite e Rocha (2018), escolheram a observação direta (por meio de videografações) e participante (através de interações lúdicas com as crianças - desenho, pintura, recorte, colagem, música, dança, conversas etc.) em uma turma com 22 estudantes de 4 e 5 anos de idade.

À luz da teoria histórico-cultural, Peres *et al.* (2018) fizeram uso de observações e videografação de episódios de contação de histórias em uma biblioteca escolar com posterior microanálise dos episódios; participaram 18 crianças entre 4 e 5 anos e 1 professora da Educação Infantil.

A etnografia também foi opção de Nilsson *et al.* (2018), realizada em três escolas de Educação Infantil na Suécia, cujas práticas dos professores são fundamentadas na abordagem Reggio Emilia; utilizou-se o método de entrevistas com perguntas abertas e observações sistemáticas do cotidiano de sala de aula.

A entrevista não estruturada gravada em áudio, a observação sistemática e a análise de documentos, à luz da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, integraram os percursos metodológicos de Mphahlele (2019), cujo público-alvo compôs-se de 4 professores de Educação Infantil, cujo fazer pedagógico fosse ancorado nesta abordagem pedagógica.

Com base na perspectiva histórico-cultural, Schindwein *et al.* (2019) realizaram uma análise de experiência docente a partir de um projeto de ensino de artes que propôs vivências estéticas com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo a música, o teatro de animação, a literatura e a brincadeira na escola.

A partir do método de entrevistas com perguntas abertas, Shih (2020) desenvolveu um estudo com 30 professores de Educação Estética (um componente da estrutura curricular da educação infantil em Taiwan).

À luz da perspectiva histórico-cultural, Almeida *et al.* (2020) optaram pelo método de análise microgenética, fazendo uso da observação livre, diário de campo e videografações de situações lúdicas espontâneas com 26 estudantes de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa: “Como a imaginação criadora, atrelada ao brincar se constituiu nos processos de socialização e de aprendizagem no tempo e espaço da Educação Infantil e/ou primeiro ano do Ensino Fundamental na literatura nos últimos 15 anos?”, buscou-se agrupar os resultados em uma terceira categoria, “principais achados”, cuja ênfase ocorreu em torno de como as práticas docentes evidenciam o brincar e a imaginação criadora no cotidiano escolar.

Nesse contexto destacamos quatro tendências educativas principais entre os autores: caráter lúdico do processo de criar e aprender; vivências imaginativas e estéticas lúdicas no cotidiano escolar da primeira infância; unidade imaginação e cognição; relação de coexistir e cocriar entre os sujeitos estudantes e sujeitos professores.

As contribuições de Fleer (2011), Girardello (2011), Marques (2018), Martineli e Almeida (2017), Richter (2015), Saura (2014), Schindwein *et al.* (2019) e Smith e Sperr (2007) explicitaram que a prática pedagógica visando o ensino de crianças durante a primeira infância deve ser ponderada e planejada à partir de programas que enfatizem o caráter lúdico dos processos interligados: imaginar, criar e aprender; ressaltando que nesse estágio de desenvolvimento, a criação apresenta caráter essencialmente lúdico, não é uma ocupação técnica, significando que a ação docente não deve ter por objetivo a busca por crianças prodígios, nem o ensino de habilidades técnicas para produção de arte, nem mesmo associar o contato da criança com arte ao ensino de objetivos morais predefinidos, sendo necessário reposicionar o papel do lúdico nos estudos e contextos escolares de aprendizagem infantil.

A imersão em vivências imaginativas e estéticas lúdicas (teatro, faz de conta, narrativa, traçar, movimentar-se, cantar, modelar, construir e desconstruir objetos etc.) por parte de professores e crianças no meio escolar da primeira infância foram apontadas como essenciais por Almeida *et al.* (2020), Fleer (2011), Fronckowiak (2011), Marques (2018), Martineli e Almeida (2017), Mphahlele (2019), Richter e Murillo (2020), Saura (2014), Schindwein *et al.* (2019) e Shih (2020), pois tais experiências vivenciadas nos corpos brincantes promovem a ação imaginante, resultando em aprendizagem e desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo.

Importantes reflexões foram elucidadas por Shih (2020), Fleer (2011), Girardello (2011), Nilsson *et al.* (2018), Oliveira e Stoltz (2010), Sá *et al.* (2015) e Saura (2014), as quais têm implicações teóricas, práticas e empíricas para os programas educativos da primeira infância, haja vista estarem pautadas na unidade imaginação-cognição, rompendo com a visão dicotomizada do brincar e aprender. Esclarecem que a ação docente deve integrar diferentes áreas do conhecimento de forma não dualista, isto é, não separar razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência, promovendo a abertura de caminhos para a imaginação e criação infantis.

Nesse processo, Almeida *et al.* (2020), Leite e Rocha (2018), Peres *et al.* (2018), Sá *et al.* (2014) e Saura (2014), ressaltam a necessidade da escuta e olhar atento às narrativas, expressões, opiniões, desejos, motivos e necessidades das crianças, permitindo assim, que elas assumam os lugares de sujeitos ativos e críticos no processo de aprender, possibilitando-lhes a experiência de coexistência e co-criação nas interações diárias com os adultos. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica (fundamentada em ações dinâmicas, flexíveis, planejadas com intencionalidade e criticidade) possibilita a expansão da imaginação criadora e protagonismo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados mostraram que a imaginação criadora é uma função psíquica tipicamente humana, construída a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito na primeira infância, que por sua vez, guia a aprendizagem por meio do brincar, assumindo nesse período, papel preponderante no processo de desenvolvimento integral da criança.

Evidenciou-se a relevância da Perspectiva Histórico-Cultural para a compreensão e construção de novos conhecimentos, especialmente no que se refere à contribuição dos estudos de Vigotski.

Percebeu-se a relevância de ampliar o número de pesquisas que considerem a percepção das crianças sobre suas vivências lúdicas nos processos interacionais do cotidiano escolar, o que favorecerá a ampliação das percepções, bem como a aplicabilidade de tais conhecimentos no que tange a melhoria da qualidade dos serviços de educação escolar ofertados às crianças durante a primeira infância.

Desse modo, foi possível entender a importância de ações pedagógicas intencionalmente planejadas para o fomento da imaginação criadora no contexto escolar da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, haja vista ser o brincar a atividade-guia ou principal mobilizador na educação de crianças até aos seis anos de idade, porém não se desconsidera que após o primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças ainda devem vivenciar o brincar e outras situações lúdicas promotoras de aprendizagens e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Almeida, B. P., Fernandes, L. K., & Borges, F. T. (2020). De Espectadora a Criadora: imaginação, faz de conta e mídia televisiva no desenvolvimento infantil. *Psicologia & sociedade*, 32, 205-296. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32205296>.
- Barbato, S. (2016). A criança no início da escolarização: brincadeira e fala como pontes para a aprendizagem. In S. Barbato & M. F. F. Cavaton (Eds.), *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. (pp. 53-67). Edunit.
- Brasil. (2016). Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. *Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm
- Carbonieri, J., Eidt, N. M., & Magalhães, C. (2020). A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020215280>.
- Cruz, M. N. (2011). Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Eds.), *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história*. (pp. 85-103). Mercado de Letras.
- Elkonin, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, (43), 149-172. <https://www.scielo.br/j/er/a/NWgzBfFJ8zzfmKLXzM9twh/?format=pdf&lang=pt>
- Fleer, M. (2011). Conceptual Play: foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224-240. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>.
- Fronckowiak, A. (2011). Poesia e infância: o corpo em viva voz. *Pro-Posições*, 22(2), 93-107. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200008>.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 75-92. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>.
- Leite, A. R. I. P., & Rocha, M. S. P. M. L. (2018). Mediação Pedagógica e Imaginação na Educação Infantil. *Childhood & philosophy*, 14(29), 279-305. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.27812>.
- Marques, P. N. (2018). O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educação e Pesquisa*, 44, pp. 183-267. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183267>
- Martineli, T. A. P., & Almeida, E. M. (2017). Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 523-531. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311194>.
- Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi’s ‘Hundred Languages of Children’ in early childhood education. *Journal of Childhood Education*. 9(1), pp. 1-10. <http://www.sajce.co.za>

- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The Playing-Exploring Child': reconceptualizing the relationship between play and learning in Early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, (36), 77-93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>
- Peres, S. G., Naves, R. M., & Borges, F. T. (2018). Recursos Simbólicos e Imaginação no Contexto da Contação de Histórias. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 151-161. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013877>
- Ramos, W. M., & Bicalho, R. N. M. (2021). Trilhas de aprendizagem aplicadas no E-learning para a educação permanente dos profissionais de saúde. In F. L. Guizardi, E. B. Dutra & M. F. D. Passos (Eds.), *Em Mar Aberto: Perspectivas e desafios para uso de tecnologias digitais na educação permanente da saúde* (pp. 144-189). Rede Unida.
- Richter, S. R. S., & Berle, S. (2015). Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem. *Educação & Realidade*, 40(4), 1027-1043. <https://doi.org/10.1590/2175-623651542>
- Richter, S. R. S., & Murillo, M. V. (2020). Ação de Desenhar na Infância como Iniciação aos Segredos do Mundo. *Childhood & philosophy*, 16(36), 01 – 27. <https://doi.org/10.12957/childphil.2020.48283>
- Sá, M. G. C. S., Siquara, Z. O., & Chicon, J. F. (2015). Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(4), 355-361. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004>
- Saura, S. C. (2014). O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(1), 163-75. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015>
- Schlundwein, L. M., Martins, A. S., & Oliveira, R. D. (2019). Plunct Plact Zum: imaginação e criação artística na escola. *Cadernos Cedes*, 39(107), 59-72. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213394>
- Shih, Y. H. (2020). Investigating The Aesthetic Domain Of The "Early Childhood Education And Care Curriculum Framework" For Young Students In Taiwan. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 37-44. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.37.44>
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. Summus.
- Silva, D. N. H., Costa, M. & Abreu, F. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva & F. Abreu (Eds.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-132). Summus.
- Smith, V. H., & Sperb, T. M. (2007). A Construção Do Sujeito Narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 553-562. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000300012>
- Smolka, A. L. B. (2015). Prefácio - Das artes do brincar: seu papel no desenvolvimento cultural da criança. In D. N. H. Silva & F. Abreu. (Eds.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 13-16). Summus.
- Souza, M. T., Silva, M. D. & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer [Integrative review: what is it? How to do it?] *Einstein*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
- Vigotski, L. V. (2018). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.). Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vigotski, L. V. (2021). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In.: *Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski*. (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.). Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1933).

Recebido em: 02 de agosto de 2022

Aprovado em: 23 de julho de 2024

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis mediante solicitação.

Editora de Seção

Maria Júlia Lemes.