UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TESE DE DOUTORADO

PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Porto Alexandrino

João Pessoa, abril de 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TESE DE DOUTORADO

PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese elaborada sob a orientação de Profª Drª Fabíola de Sousa Braz Aquino e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba- PPgPS/UFPB como requisito para a obtenção do título de Drª em Psicologia Social.

João Pessoa, abril de 2021

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPB – Biblioteca Central
Seção de Catalogação e Classificação

A366p Alexandrino, Vanessa Porto.
Psicologia histórico- cultural, arte e desenvolvimento humano : contribuições para prática de profissionais da educação infantil / Vanessa Porto Alexandrino. - João Pessoa, 2021.
252 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia Social - Desenvolvimento humano. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Psicologia escolar. 4. Educação infantil - Arte. 5. Educação infantil - Imaginação. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC CDU 316.6(043)

Elaborada por Anna Regina da Silva Ribeiro – CRB-15/024

RESUMO

A arte é considerada uma ação humana intencional, que reúne elementos do meio cultural e influencia no desenvolvimento de funções psicológicas humanas, a exemplo da imaginação, potencializada pela diversidade de experiências vivenciadas pelos sujeitos. Apoiada em argumentos apresentados em pesquisas no campo da Educação Infantil e em documentos oficiais que orientam práticas neste contexto, esta Tese defende que a criança tem o direito a vivências estéticas que potencializem o desenvolvimento global infantil. Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi analisar as concepções e atuação de profissionais de Educação Infantil sobre arte e suas configurações, nesse contexto. Participaram deste estudo, 14 profissionais da educação que atuavam junto a Centros de Referência em Educação Infantil (CREI), na cidade de João Pessoa-PB. Para atender aos objetivos deste estudo, foi realizado um levantamento da literatura em bases de dados acadêmicos sobre esta temática; a análise do perfil sociodemográfico dos profissionais participantes do estudo; uma análise de documentos oficiais de Centros de Referência em Educação Infantil- CREIS; entrevistas com profissionais da Educação Infantil; e observações em contextos de Educação Infantil, que incluíram o mapeamento dos espaços e fotografia das produções artísticas infantis. Os resultados deste estudo foram discutidos com base na Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, incluindo aqui pesquisadores contemporâneos dessa vertente teórica e do campo da Educação Infantil. No que se refere ao levantamento da literatura, a maior parte dos estudos relacionados à temática são voltados à contação de histórias, embora não tenham sido encontradas produções acadêmicas nas quais o psicólogo escolar seja o profissional que utiliza recursos artísticos como ferramenta de mediação nas instituições de Educação Infantil. A análise dos documentos oficiais das instituições de Educação Infantil pesquisadas permitiu identificar que a imaginação e a criação comparecem nestes documentos, mas associadas às datas comemorativas e culminâncias de projetos das instituições. As entrevistas permitiram verificar que a arte é compreendida pelos profissionais entrevistados por meio das expressões de atos criativos infantis e pelas atividades pedagógicas realizadas. Esta recolha de informações permitiu, ainda, verificar que os profissionais da educação entrevistados, atribuem a habilidade de criar ao "dom artístico" ou ainda, à maturação infantil para criar. Contudo, um conjunto de psicólogas mencionou a importância da formação continuada para que profissionais da Educação Infantil possam internalizar conceitos sobre imaginação e criação, e assim auxiliar os diálogos junto aos demais profissionais destes contextos. As observações, descritas e analisadas, revelaram que as atividades desenvolvidas junto às crianças eram realizadas pela pintura de materiais xerografados, leitura de livros pela professora, construção de cartaz com os alunos, e desenhos, todos com base no que foi trabalhado pelas docentes. Estas observações levaram à percepção de que as professoras de Educação Infantil não exploravam recursos artísticos, e quando exploravam algum tipo de material, as atividades limitavam a imaginação das crianças e suas criações. Defende-se o direito de crianças nos anos iniciais de escolarização vivenciarem experiências diversificadas de aprendizado, mediadas por profissionais de Educação Infantil, que utilizem como ferramenta pedagógica, recursos artísticos, uma vez que tais recursos potencializam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e colaboram com processos de aprendizado, nestes contextos. Ademais, o desenvolvimento humano mediado pela arte, desde a infância, encontra-se amparado por documentos oficiais da Educação Infantil, pesquisas no campo da Psicologia histórico-cultural e da Educação Infantil,

o que os tornam imprescindíveis para profissionais da Educação Infantil, em suas práticas junto às crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, psicologia histórico-cultural, educação infantil, imaginação, arte, psicologia escolar.

ABSTRACT

Art is considered an intentional human action, which brings together elements of the cultural environment and influences the development of human psychological functions, like the imagination, enhanced by the diversity of experiences experienced by the subjects. Supported by arguments presented in research in the field of Early Childhood Education and in official documents that guide practices in this context, this Thesis defends that the child has the right to aesthetic experiences that enhance the global development of children. Therefore, the general objective of this study was to analyze the conceptions and performance of Early Childhood Education professionals about art and its configurations, in this context. Participated in this study, 14 education professionals who worked with Reference Centers in Early Childhood Education (CREI), in the city of João Pessoa-PB. To meet the objectives of this study, a survey of the literature was carried out in academic databases on this topic; the analysis of the sociodemographic profile of the professionals participating in the study; an analysis of official documents from Reference Centers in Early Childhood Education - CREIS; interviews with Early Childhood Education professionals; and observations in Early Childhood Education contexts, which included the mapping of spaces and photography of children's artistic productions. The results of this study were discussed based on the historical-cultural psychology of human development by Vigotski, including contemporary researchers from this theoretical perspective and from the field of Early Childhood Education. With regard to the survey of the literature, most studies related to the theme are focused on storytelling, although academic productions have not been found in which the school psychologist is the professional who uses artistic resources as a mediation tool in the institutions of Early Childhood Education. The analysis of the official documents of the researched Early Childhood Education institutions allowed us to identify that imagination and creation appear in these documents, but associated with the commemorative dates and culminations of the institutions' projects. The interviews made it possible to verify that art is understood by the professionals interviewed through the expressions of children's creative acts and the pedagogical activities carried out. This collection of information also allowed us to verify that the education professionals interviewed, attribute the ability to create to the “artistic gift” or even to the maturation of children to create. However, a group of psychologists mentioned the importance of continuing education so that Early Childhood Education professionals can internalize concepts about imagination and creation, and thus help the dialogues with other professionals in these contexts. The observations, described and analyzed, revealed that the activities developed with the children were performed by painting xerographed materials, reading books by the teacher, building a poster with the students, and drawings, all based on what was worked by the teachers. These observations led to the perception that Early Childhood Education teachers did not explore artistic resources, and when they explored some type of material, activities limited the imagination of children and their creations. It is defended the right of children in the early years of schooling to have diverse learning experiences, mediated by Early Childhood Education professionals, who use artistic resources as a pedagogical tool, since such resources enhance the development of higher psychological functions and collaborate with processes of learning in these contexts. In addition, human development mediated by art since childhood, is supported by official documents of Early Childhood Education, research in the field of historical-cultural Psychology and Early Childhood Education, which make them essential for Early Childhood Education professionals, in their practices with children.

Keywords: human development, historical-cultural psychology, early childhood education, imagination, art, school psychology.

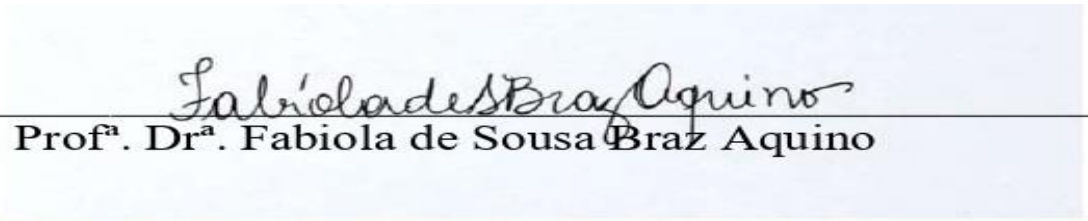
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

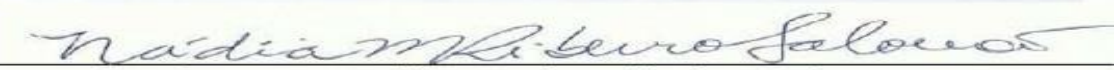
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TESE DE DOUTORADO

BANCA EXAMINADORA

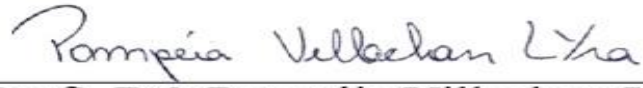


Profª. Drª. Fabiola de Sousa Braz Aquino



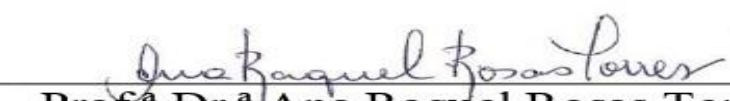
Profª. Drª. Nadia Maria Ribeiro Salomao

Profª. Drª. Patricia Nunes da Fonseca



Profª. Drª. Pompéia Villachan-Lyra

Profª.Drª.Vera Lucia Trevisan de Souza



Prof.ª Dr.ª Ana Raquel Rosas Torres
Vice-coordenadora do PPGPS

À minha família, pois sem ela, não teria conseguido realizar todos os meus sonhos. Obrigada por tudo o que fizerem por mim. Os amo, infinitamente!

AGRADECIMENTOS

"- Quem está nas trincheiras ao teu lado?
- E isso importa?
- Mais do que a própria guerra."
(Frase atribuída a Ernest Hemingway)

A Deus, pois sem Ele permitido nem possível. À Ele, toda gratidão pela força nos dias difíceis e pela possibilidade de concretizar meu sonho de fazer um doutorado. Acredito que existe uma força superior que nos ampara e que nos guia, para que nosso caminho escolhido, seja traçado.

À minha família, aos quais dediquei a presente tese. Aqui destaco Eduardo Onofre, Luzinete da Cruz, Mônica Gomes, Maria Clara Régis, Aderaldo Onofre (*in memoriam*) e Gracinda Gomes (*in memoriam*). Vocês me acolheram e me deram uma família. Acreditaram em meus sonhos e me auxiliaram a torná-los realidade. Em um mundo no qual muitas crianças sonham com uma família, vocês me deram uma e sou muito grata e feliz em dizer que vocês são a melhor parte de mim.

À minha orientadora, que mais do que professora é uma amiga, Fabíola de Sousa Braz Aquino, que mediou todos os seus conhecimentos junto a mim, durante mais de dez anos. Você é peça fundamenta deste processo, obrigada por nunca largar a minha mão durante o caminho e acreditar em minha capacidade. Hoje, atribuo novos sentidos à Psicologia, graças a você.

Às amigas irmãs que a vida me presentou, como Brenna Monteiro, Aline Gomes, Jéssica Albuquerque, Rafaela Gomes e Raquel Caldas. Obrigada por toda a força durante o processo e principalmente, nesta reta final. Amo vocês!

A todos os meus amigos, não daria para mencionar todos, mas aqui destaco Clara Raíssa, Túlio Talisson, Rafaela Cavalcanti, Natália Ramos, Gabriela Oliveira, Alessandro Reis, Lorena Fernandes e Maria Gabriela. Mesmo muitas vezes, na distância física, nunca se ausentaram em meu coração. Gratidão por tanto!

Aos meus companheiros de NEISDI, que sempre representaram união, companheirismo e lealdade. Continuem a caminhando ao lado dessa professora fantástica (Fabíola) e nunca esqueçam a base fundante do núcleo: a união. Em um espaço tão fantástico, não cabe competição, mas cooperação.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGPS-UFPB), na figura de seus docentes e funcionários. Obrigada por toda a ajuda, direcionamentos e aprendizados.

À Secretaria de Educação do município de João Pessoa e ao Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB) que por suas autorizações, permitiram este estudo. Aqui, aproveito para agradecer a todos os participantes dessa pesquisa.

À CAPES, por ter me concedido bolsa durante boa parte de minha pesquisa. Que esta instituição seja sempre valorizada, viva à ciência!

À banca examinadora, pela leitura e análise crítica de meu trabalho. O olhar de vocês é fundamental para a necessária ressignificação em busca da qualidade deste trabalho, gratidão!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO I- PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....24

CAPÍTULO II- A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO QUE FAVORECE A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO INFANTIL: possibilidades e (des)encontros.....40

CAPÍTULO III- DESENVOLVIMENTO INFANTIL, IMAGINAÇÃO E ARTE: FUNDAMENTOS E PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL......56

4- OBJETIVOS.....75

4.1 Objetivo geral.....75

4.2 Objetivos específicos.....75

5- MÉTODO.....76

5.1 Participantes.....77

5.2 Instrumentos.....77

5.3 Procedimentos éticos.....78

5.4 Procedimentos para coletas de dados.....78

-Procedimento para a realização da análise documental.....79

- Procedimento para a realização das entrevistas.....80

- Procedimento para a realização das observações nos contextos de Educação Infantil.....81

5.5 Procedimentos para a análise dos dados.....81

- Análise documental.....81

- Entrevistas.....81

- Observações realizadas nos contextos de Educação Infantil 82

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....84

6.1 Resultados da análise dos dados sociodemográficos.....84

6.2 Resultados da análise documental das instituições públicas de Educação Infantil pesquisadas.....88

6.2.1- Eixos gerais de análise dos documentos das instituições públicas de Educação Infantil pesquisadas.....89

6.2.1.1- Eixo 1: Fundamentos teóricos e metodológicos sobre a arte.....89

6.2.1.2- Eixo 2: Objetivos da utilização da arte no contexto de Educação Infantil.....95

6.2.1.3- Eixo 3: Propostas de atividades que envolvem a arte.....99

6.3 Resultados da análise das entrevistas com os profissionais da Educação Infantil...103

6.3.1- Eixos gerais da análise das entrevistas com os profissionais de Educação Infantil.....103

6.3.1.1- Eixo 1: Compreensão dos profissionais sobre a arte 105

6.3.1.2- Eixo 2: Concepções dos profissionais sobre a imaginação e criação infantil.....110

6.3.1.3- Eixo 3: Concepção dos profissionais sobre projetos e possibilidades do uso da arte na Educação Infantil.....130

6.4 Resultados das observações realizadas nas instituições públicas de Educação Infantil.....136

6.4.1- Observações realizadas nas turmas de PRÉ-I.....137

6.4.1.1- Organização do espaço.....137

6.4.1.2- Interações professora-crianças em atividades dirigidas.....143

6.4.2- Observação realizada na turma do PRÉ-II.....167

6.4.2.1- *Organização do espaço*.....167

6.4.2.2- Interações professora-crianças em atividades dirigidas.....169

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....175

REFERÊNCIAS.....179

APÊNDICES.....198

APÊNDICE I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Versão a..199

APÊNDICE II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Versão b.....201

APÊNDICE III- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Versão c.....203

APÊNDICE IV- TERMO DE ASSENTIMENTO.....206

APÊNDICE V- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA.....208

APÊNDICE VI- ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....209

APÊNDICE VII- FLUXOGRAMA DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS.....212

APÊNDICE VIII- QUADRO-SÍNTESE DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS NO LEVANTAMENTO DA LITERATURA.....213

APÊNDICE IX- LIVRETO.....217

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro dos dados sociodemográficos dos profissionais da Educação Infantil.....85

Figura 2: Quadro representativo das falas dos profissionais da educação infantil sobre a arte.....104

Figura 3: Gráfico sobre a frequência de falas dos profissionais sobre o período do desenvolvimento em que a criança começa a demonstrar a habilidade de produzir arte.....111

Figura 4: Nuvem de palavras que representa a fala dos profissionais sobre usos da arte na educação infantil.....116

Figura 5: Quadro sobre os relatos dos profissionais acerca dos fatores que podem favorecer a compreensão e produção artística infantil.....119

Figura 6: Quadro representativo da fala de professores sobre experiências/ atividades pedagógicas que podem auxiliar no conhecimento das crianças sobre a arte.....125

Figura 7: Quadro referente à fala dos profissionais sobre a influência da arte no desenvolvimento infantil.....127

Figura 8: Organização do espaço durante a primeira e segunda observação na turma do Pré-I (TURMA A) 137

Figura 9: Organização do espaço na primeira e segunda observação na turma do Pré-I (TURMA B).....140

Figura 10: Quadro-síntese das observações realizadas nas turmas do Pré-I.....144

Figura 11: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré-I A (Primeira observação).....152

Figura 12: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré- I A (Seg observação).....158

Figura 13: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré-I B (Primeira observação).....161

Figura 14: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré-I B (Segunda observação).....166

Figura 15: Organização do espaço na observação do Pré-II.....167

Figura 16: Quadro síntese das atividades desenvolvidas pela professora durante a observação realizada no Pré-II.....169

Figura 17: Cartaz produzido em conjunto com a professora na turma do Pré-II.....173

INTRODUÇÃO

> "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, 1999, p. 315).

Parafraseando Vigotski, introduzo nesse trabalho de tese de Doutorado, o meu encontro com a arte, que teve início aos quatro anos de idade, pela música. Apropriando-me de conhecimentos acerca de instrumentos musicais, principalmente do violino, percebi na arte uma via de expressão de sentimentos e ampliação de sentidos, não compreendida a fundo nesse período do desenvolvimento, mas sentida. A arte tornou-se cada vez mais presente, em todas as suas formas de expressão: não tenho como definir a sua influência em meu desenvolvimento humano, mas posso afirmar que este primeiro encontro teve grande impacto na minha forma de observar e interpretar o meio cultural, percebendo as suas variadas expressões, em situações cotidianas.

Durante a minha formação acadêmica em Psicologia, tive a oportunidade de ler obras de L.S. Vigotski[1] e pesquisas no campo da Psicologia histórico-cultural, favorecidas pela minha inserção no Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI/UFPB), sob a orientação da Profª Fabíola de Sousa Braz Aquino, no ano de 2014. Leituras de textos, rodas de diálogos e produções acadêmicas foram algumas das mediações

[1] A grafia adotada na presente tese para o nome deste teórico toma como base a perspectiva de Delari Junior (2011), ao mencionar que "Vigotski' é a forma mais aproximada da tradução do cirílico russo para o português. Contudo, salienta-se que, nas referências bibliográficas, aparecerão diferentes grafias para fazer referência a este teórico, respeitando a forma como cada uma de suas obras é citada.

favorecidas durante as nossas reuniões acadêmicas, as quais proporcionaram um "reencontro" com a arte: a partir destas reuniões, pude internalizar gradativamente, importantes conceitos vigotskianos, pela leitura de escritos deste autor relacionados à arte tais como "Psicologia da Arte" (1925/1999), "A Educação Estética" (1926/2001) e "Imaginação e Criatividade na Infância" (2009; 2012).

Posteriormente, enquanto pesquisadora em Psicologia Social e embasada nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, construí minha dissertação de Mestrado, intitulada "Concepções de Psicólogas Escolares e Educadoras Infantis sobre o Desenvolvimento e a Habilidade de Comunicação Intencional Infantil" (Alexandrino, 2017). Este estudo possibilitou conhecimentos sobre a cognição social infantil e o papel do adulto no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Além disso, esta dissertação auxiliou em uma maior reflexão sobre as possibilidades de práticas do psicólogo em contextos de desenvolvimento e aprendizado, tal como a Educação Infantil.

Embora não mais musicista, mas psicóloga escolar e mestra em Psicologia Social, tenho em mim uma história de vivências favorecidas pela música e agora, a compreensão teórica e metodológica de que a arte pode aproximar, arrebatar, expandir, complexificar e transformar. A arte tomou-me de tal forma que compreendi ser necessário trazê-la ao meu trabalho de tese de Doutorado, que foi desenvolvido em contextos de Educação Infantil, de modo a favorecer a atuação de profissionais da educação, pela potência que guarda aos processos de desenvolvimento humano.

Neste sentido, amparo-me no próprio Vigotski (1999), para quem a arte se revela como um instrumento mediador entre o sujeito e o gênero humano: quem a produz se utiliza de complexas funções psicológicas para a sua criação e aquele que a observa, tem a possibilidade de atribuir-lhe inúmeros sentidos, característicos de formas humanas de ação e pensamento. É

necessário mencionar que esta atribuição de sentidos não se dá de forma mecânica ou passiva, mas pode ser mediada de forma a proporcionar as ressignificações que a arte pode suscitar.

Para este autor, a arte é uma ação humana intencional capaz de recriar a realidade e transformar os sujeitos, pela compreensão da arte como um objeto cultural, elaborado a partir de uma técnica construída socialmente e que auxilia na construção e expressão de sentidos sobre a sua realidade cultural. Além disso, autores (Barroco & Superti, 2014; Silva, 2004; Souza, 2016a) afirmam que o contato com a arte pode influenciar dialeticamente os processos psicológicos concernentes ao processo de criação. Ressalta-se ainda, que a arte marca indelevelmente o comportamento humano uma vez que a partir dela, funções psicológicas encontram um terreno fértil para o seu desenvolvimento. Vale aqui salientar, a diferenciação para a Psicologia histórico-cultural de sentidos e significados. Para Barbosa e Souza (2015) os sentidos se aproximam da realidade, pois são formados pelas percepções singulares sobre as experiências e como elas são representadas pelos sujeitos, enquanto o significado é uma produção histórica e social, vinculado à palavra e, portanto, é compartilhado culturalmente.

Ao mencionar contextos de desenvolvimento, ensino e aprendizado na infância, Vygotsky (2012, p. 33) afirma que "(...) se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança", já que "(...) quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação" (p. 22). A este respeito, Zittoun e Cerchia (2013) destacam que a imaginação é necessária para a vida humana e cultural, por ser uma forma de enriquecimento e expansão da experiência concreta e da compreensão do meio. A atividade criadora da imaginação infantil tem uma relação direta com a variedade de experiências acumuladas pelo sujeito, uma vez que as experiências reais se constituem como matéria-prima a partir da qual a imaginação se constrói. Nesse sentido, como já mencionado por Vygotsky (2012), quanto mais rica for a

experiência humana, mais possibilidades de conteúdo para a atividade imaginativa terá o sujeito.

Depreende-se desse recorte, a ideia de que, sendo um contexto cultural, a Educação Infantil deve levar em consideração em suas proposituras, a diversidade de experiências como um elemento imprescindível ao desenvolvimento humano. No presente estudo, assinala-se que a Educação Infantil pode se amparar em recursos artísticos (a exemplo da música, dança, teatro, pintura e desenho) para o planejamento de atividades que, intencionalmente, venham a influenciar o desenvolvimento e aprendizado e por conseguinte, compor o material constitutivo da imaginação, função psicológica relacionada à criação.

Na etapa da Educação Infantil, a arte pode ser utilizada como um recurso ou "materialidade mediadora" (Petroni & Souza, 2014) para o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizado, facilitando a compreensão infantil sobre os papéis sociais, conceitos e até mesmo, sobre o seu meio cultural, uma vez que a partir dela, a criança pode representar a sua realidade e internalizar os conhecimentos sociohistoricamente construídos pela sua cultura. Entende-se por "materialidade mediadora" (Petroni & Souza, 2014; Souza, 2016b) toda expressão artística que traz em si um caráter material e cultural, que pode mediar sentimentos, pensamentos e emoções de forma dialética (Barbosa, 2017; Bernardes, Borges & Blattmann, 2003; Vygotsky, 2012).

Ramos e Salomão (2013) argumentam que, nos espaços educacionais, a forma como os profissionais planejam as atividades e organizam o ambiente é influenciada pelas concepções que eles têm sobre desenvolvimento infantil e educação. Tais concepções e possíveis práticas a partir destas, podem ter impacto na qualidade das interações entre adulto-crianças e no planejamento intencional de atividades pedagógicas. Depreende-se do que foi

dito, a devida importância de práticas pedagógicas intencionais mediadas pela arte, junto às crianças, pela compreensão do papel de experiências que incluem a arte e criação infantis.

No presente estudo, defende-se o trabalho do psicólogo escolar na Educação Infantil em articulação com os demais profissionais da instituição de ensino. Parte de suas funções é promover reflexões conjuntas junto aos professores de Educação Infantil, socializar a interlocução do saber psicológico à educação com vistas a potencializar os processos de desenvolvimento e aprendizado, e desenvolver ações que se constituam mediadoras de processos de significação e de aprendizado junto aos profissionais destes contextos. Nesta Tese, destaca-se ainda, a importância da utilização da arte como materialidade potente na apropriação de conhecimentos, por parte dos docentes, equipe técnica e crianças (Mendes, 2011; Neves, 2015; Petroni, 2013).

A relevância da arte está demarcada em Documentos oficiais que orientam práticas profissionais na Educação Infantil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os quais afirmam a importância da arte para o desenvolvimento de crianças nestes contextos e defendem que a criança tem o direito a vivenciar a arte em suas mais variadas formas. Argumenta-se e defende-se, na presente tese, que a criança tem o direito ao desenvolvimento de sua dimensão artística e de experiências que possibilitem a aproximação com a criação artística, favorecedora da construção de funções psíquicas superiores, como a imaginação. Neste sentido, partindo da ideia de que a imaginação é favorecida pela diversidade de experiências do sujeito, é importante compreender de que forma atividades pedagógicas na Educação Infantil podem favorecer o desenvolvimento da imaginação infantil e de que maneira a imaginação e a arte se configuram nestas práticas, em tais contextos. Sobre isso, são lançadas as seguintes questões, que embasarão esta Tese: qual a compreensão dos profissionais da Educação Infantil, a exemplo

de professoras, professores de artes e psicólogas escolares, sobre o papel da imaginação e da arte para o desenvolvimento humano? Como a arte comparece nas atividades desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil, junto às crianças? Como ocorre a interação entre professoras e crianças em atividades nas quais as atividades artísticas acontecem? Qual a participação do psicólogo escolar nas atividades que envolvem a arte?

Norteado pelas questões acima, o objetivo principal deste trabalho foi analisar as concepções e atuação de profissionais de Educação Infantil sobre a arte e suas configurações nesse contexto. Além disso, buscou-se especificamente delinear o perfil dos (as) profissionais de educação (professoras, professores de artes e psicólogas escolares) que trabalham nos contextos de Educação Infantil pesquisados; realizar análise documental, buscando identificar como a arte é expressa nestes registros; descrever as ações desenvolvidas por professoras, professores de artes e psicólogos (as) escolares que trabalham no contexto da Educação Infantil, relacionadas à arte; levantar o papel do (a) psicólogo(a) escolar nestes contextos, no que se refere à arte; mapear as produções artísticas em salas de Educação infantil, por meio de diagramas e registro fotográfico.

A partir da recolha de informações proporcionada neste estudo, foi elaborado um material-síntese, em formato de livreto, que visa subsidiar diálogos com os profissionais da Educação Infantil no que se refere ao papel da imaginação e da arte na infância. Pretende-se que a apreensão dessas questões e os resultados dessa pesquisa possam auxiliar em propostas de intervenção em contextos de Educação Infantil, mediadas pela arte. Espera-se ainda, que os resultados desse estudo, levem a reflexões sobre a importância de funções psicológicas tais como a imaginação, imprescindível para a criação artística, uma vez que suas bases estão nas funções psicológicas construídas nas relações mediadas em contextos de desenvolvimento e aprendizado, tais como os contextos de Educação Infantil.

Para responder à estas questões, é apresentada no primeiro capítulo, uma articulação entre a imaginação e a arte e sua importância no desenvolvimento humano, a partir de obras de Vigotski relacionadas à esta temática, quais sejam: Psicologia da Arte (1925/1999), o capítulo *"*A Educação Estética" do livro Psicologia Pedagógica (1926/2001), Imaginação e Criatividade na Infância (1930/2009; 2012), Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia (2018) e o capítulo "A imaginação e seu desenvolvimento na infância", do livro O desenvolvimento psicológico na infância (Vigotski, 1998). Considerou-se pertinente ainda, explanar pesquisas e reflexões de autores contemporâneos que se orientam pela Psicologia histórico-cultural, no que se refere a este tema (González Rey, 2018; Marques, 2018; Prestes & Tunes, 2012, 2015; Souza, 2018; Van der Veer & Valsiner, 1991).

No segundo capítulo, são apresentados argumentos sobre a importância do contexto de Educação Infantil no desenvolvimento e aprendizado das crianças e seu papel favorecedor de experiências que podem influenciar a imaginação e criação infantil. Também são apresentados e discutidos documentos oficiais formulados para a Educação Infantil, que trazem ideias sobre os princípios estéticos norteadores da prática de profissionais da educação junto às crianças de zero a seis anos de idade, além de discussões sobre a possibilidade de atuação do psicólogo escolar em contextos de educação, pela mediação artística junto à profissionais e crianças, favorecedora de processos de desenvolvimento.

No terceiro capítulo, é apresentado um levantamento da literatura, realizado em bases de dados acadêmicos nacionais e internacionais, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que auxiliou na compreensão da imaginação e da arte como propulsoras de desenvolvimento em espaços de Educação Infantil e o papel do psicólogo escolar nestes contextos, ao utilizar recursos artísticos.

No quarto capítulo, são mencionados o objetivo geral e específicos do estudo. No quinto capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. No sexto capítulo, são apresentados os resultados da análise dos dados sociodemográficos dos profissionais da educação, participantes da pesquisa, documentos das instituições de Educação Infantil pesquisadas, a análise das entrevistas realizadas com profissionais da Educação infantil e a análise das observações realizadas nos contextos de Educação Infantil. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre este estudo.

Intenciona-se retornar aos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) que participaram do estudo e à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) para apresentar os resultados levantados nesta Tese, com fins de estabelecer parcerias, a partir de reuniões ou *workshops*, de maneira a estreitar diálogos entre a produção acadêmica e os contextos pesquisados. Pretende-se que, nestes diálogos, seja apresentado o material-síntese em formato de livreto, sobre os aspectos concernentes à importância da imaginação e da arte para o desenvolvimento global de crianças inseridas em contextos de Educação Infantil, desenvolvido a partir das reflexões proporcionadas por este estudo.

Espera-se ainda, que tais resultados subsidiem futuros estudos e intervenções no âmbito da Educação Infantil, principalmente no que concerne ao uso da arte como materialidade mediadora de desenvolvimento e aprendizado, por parte dos profissionais que atuam nestes contextos e que este conhecimento seja socializado no âmbito científico, proporcionando discussões sobre a relevância desta temática para a Psicologia Social e Psicologia Escolar.

CAPÍTULO I

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A fase inicial dos estudos do pesquisador russo Lev S. Vigotski, ficou desconhecida no âmbito científico por muitas décadas. Isto se deu, segundo Marques (2018), devido ao fato das primeiras obras que chegaram ao contexto internacional e nacional serem ligadas às suas contribuições científicas na interseção entre Psicologia e Pedagogia. A recepção tardia de suas obras também pode ser explicada pelo isolamento da União Soviética e consequente proibição de divulgação dos textos vigotskianos em países capitalistas.

No que concerne às suas produções ligadas à arte, área de interesse que o levou à Psicologia, estas foram fonte para seus estudos sobre a emoção humana e o auxiliaram em sua constituição como cientista. Sua filha, Gita Vygodskaya (1995), mencionou em um de seus textos, intitulado *His life*, que seu pai chegou a ser chamado de "Mozart da Psicologia" (p. 105), por suas produções relacionadas à arte. Ainda no ano de 1915, Vigotski iniciou a escrita de um ensaio sobre Hamlet como trabalho de conclusão de curso na Universidade de Moscou, terminando a segunda versão deste texto em 1916. Van der Veer e Valsiner (1991) mencionam que nesta obra, Vigotski apresentou uma análise sobre a unidade dialética dos opostos, presente na personalidade de Hamlet e afirmou que as qualidades emergentes no personagem principal não surgem, mas "se complexificam", formulação que pode ser encontrada nos pressupostos na Psicologia histórico-cultural do Desenvolvimento Humano (Bortolanza & Ringel, 2016; Marques, 2018; Prestes & Tunes, 2015; Vygodskaya, 1995).

Todo o período em que Vigotski se apropriou de conhecimentos sobre a Psicologia foi cercado pelo seu interesse por arte e literatura (Van de Veer & Valsiner, 1991). Contudo, o

seu aprofundamento sobre os processos psicológicos que circunscrevem a imaginação e a criação, a partir da obra de arte, foi confirmado em sua Tese de Doutorado intitulada "Psicologia da Arte", no ano de 1925. Para Souza (2018) esta obra reflete o esforço de Vigotski para defender a arte como um fenômeno humano que tem raízes sociais e potencial para mediar a relação do homem com o seu meio cultural.

Vigotski (1999) afirma que a arte deve ser compreendida a partir do psiquismo do homem em seu contexto sociocultural. Neste sentido, este autor defendeu 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, 1999; p. 315). Dito de outra forma, para este autor, a arte só pode ser considerada como objeto de estudo científico quando compreendida através de sua relação com os outros campos da vida social, com o contexto histórico onde é produzida e por ser esta atividade, uma das funções vitais da sociedade.

Quando Vigotski (1999), afirma que a arte é determinada pela psique do homem social, demonstra a clara ligação entre a arte e o meio cultural, o qual permitiu a sua criação. Este autor dava destaque à premissa de que a arte é influenciada pelo contexto social de uma determinada época e o "material para o conteúdo e estilo artísticos são apreendidos da realidade e trabalhados a partir dela" (p.23), sendo uma síntese de um dado momento. O comportamento artístico humano é determinado por seus mecanismos psicológicos que por sua vez, são influenciados pelo seu entorno social. Prestes, Tunes, Pederiva e Terci (2018, p. 48) mencionam que "(...) em nenhuma época as leis gerais da natureza psíquica do homem cessam. Em diferentes tempos, diversos materiais chegam às cabeças humanas e, assim, os resultados de sua elaboração não são os mesmos" o que justifica as modificações encontradas na arte (Souza, 2016a).

Contudo, Vigotski (2001) aponta a necessária reflexão sobre a arte enquanto reprodutora do contexto social onde ela surge: embora a criação artística traga elementos de uma elaboração complexa e subjetiva da realidade, ela nunca refletirá a realidade em toda a sua plenitude. Para ele, a realidade comparece na arte de forma tão modificada que não há como atribuir um sentido único a uma criação artística: ela pode representar sua síntese, mas também sua antítese ou ainda, sua reelaboração. Neste sentido, pode-se derivar a compreensão de que a arte é um produto cultural capaz de proporcionar novas organizações psíquicas uma vez que ela se encontra na condição de síntese entre o biológico e o cultural, já que apresenta em si características humanas complexas, construídas a partir da história do trabalho enquanto atividade humana. Embora traga elementos da realidade em si, é necessário destacar que a arte extrapola a realidade e por vezes, apresenta informações opostas à esta (Barroco & Superti, 2014; Prestes et al, 2018; Souza, 2018; Vigotski, 1999).

Em meio à estas reflexões, Vigotski (1999) relaciona a Psicologia Social e a arte, fornecendo-nos uma compreensão mais aprofundada e teoricamente sustentada em autores dessa área para a sua colocação sobre os elementos sociais encontrados no processo de criação que, à princípio, parece individual. Segundo este autor, o objeto da Psicologia Social é, precisamente, o psiquismo do indivíduo particular nas condições de sua manifestação coletiva. Portanto, a arte pode ser compreendida como um "(...) produto complexo que carrega em si próprio os elementos marcantes do processo histórico e cultural de uma determinada realidade humana, sendo este o produto social que deve ser internalizado pelo ser humano" (Caram, 2015, p. 54). A arte tem ainda, a capacidade de integrar subjetivamente a emoção, o pensamento e a ação, uma vez que possibilita a apreensão e registro das experiências e relações humanas, de modo criativo.

Em "Psicologia da Arte", Vigotski (1999) define o desenvolvimento humano como um

processo dialético, complexo, marcado pela emergência do novo. O ‘novo’, para Vigotski (2018), pode ser comparado ao transcurso do desenvolvimento humano, marcado por rupturas, crises e conflitos. Souza e Arinelli (2019) articulam aspectos importantes sobre desenvolvimento humano e arte: para estes autores, analisar o desenvolvimento humano pelos princípios vigotskianos é compreender que ele é relacional, ou seja, é um processo que pode tomar diferentes direções, considerado contínuo e em constante movimento, exigindo a ação dos sujeitos no meio cultural em que se inserem. Acerca disso, os autores pontuam:

> (...) é possível se manter fiel ao que preconiza Vigotski ao não considerar o desenvolvimento, em nenhum momento, como consolidado ou concluído, mas se consolidando. Ao avançar nesse movimento, abrem-se novas possibilidades de domínio, que por sua vez dão origem a novos desenvolvimentos, sustentados nos anteriores que, por sua vez, continuam a existir dando condições a novas formas de ser, pensar e agir (Souza & Arinelli, 2019, p. 2).

De acordo com Veresov e Fleer (2016), pelo entendimento do processo de desenvolvimento humano como dinâmico, possibilitado pela unidade dialética de influências hereditárias e do meio, que ocorre em meio à contradições, colisões, rupturas e confrontações, Vigotski (1999) o compara ao “drama”: a transformação inter-intrapsicológica imprescindível para o desenvolvimento infantil é considerada um evento dramático pois, ao mesmo tempo em que ocorre na relação com o meio, é interpretada subjetivamente pela criança, que atribui um sentido à esta situação e a internaliza, transformando-a em uma função psicológica interna (Vigotski, 1999; 2018).

O processo de desenvolvimento humano pode ser comparado a um prisma, que refrata as experiências com o meio e determina a influência dessas experiências no desenvolvimento infantil. Esta metáfora do desenvolvimento como um prisma refratado se contrapõe às teorias

do desenvolvimento infantil que tentam defini-lo como um espelho, que simplesmente reflete as experiências do sujeito em seu entorno social. A ideia do desenvolvimento humano como um prisma refratado refere-se às diversas possibilidades de atribuição de sentidos que os sujeitos podem dar às experiências que se estabelecem com o meio cultural no qual estão inseridos.

Nesse sentido, os traços especificamente humanos são internalizados pelos sujeitos em suas interações sociais mediadas por outros sociais, em um contexto cultural. Vigotski (2018) afirma que no desenvolvimento humano surge algo novo, que é historicamente preparado pela etapa precedente de desenvolvimento: as funções psíquicas superiores, por exemplo, se complexificam a partir das funções psíquicas inferiores e a cada passagem de idade para a outra, a ligação entre as funções psíquicas se reorganiza. Sobre isso, a lei geral do desenvolvimento afirma que cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento tem o seu período ideal e mais intenso. Por exemplo, na primeira infância, existe um desenvolvimento intenso da percepção e na idade pré-escolar, percebe-se uma reestruturação constante da memória (Prestes, 2010; Van der Veer & Valsiner, 1991; Veresov & Fleer, 2016).

O desenvolvimento infantil possui uma organização complexa no tempo, ou seja, o ritmo de desenvolvimento e as etapas pelas quais esse desenvolvimento transcorre não obedecem a uma linha cronológica geral. Para Vigotski (2018, p.19): “(...) o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” e esta mudança se dá pela interrelação entre os aspectos biológicos e o impacto do meio cultural no desenvolvimento. Este autor destaca ainda, a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil, que defende que o desenvolvimento infantil não se resume apenas às mudanças quantitativas, mas é um processo complexo, que inclui a reestruturação e modificações em todos os aspectos do organismo, em cada etapa diferente do desenvolvimento.

Na obra “Imaginação e Criação na Infância”, Vygostky (2012) aprofunda seus argumentos acerca da imaginação e os processos criativos e define a criação como uma atividade humana que origina algo novo, compreendido como um ato criativo, sendo um objeto do mundo exterior ou psíquico. É necessário salientar que Vigotski (2001; 2009) afirma que a criação artística não existe apenas quando são criadas grandes obras históricas, mas tudo aquilo que o homem cria, pela reprodução, modificação ou combinação de elementos. A criação artística é compreendida por Vigotski (2001; 2009) como uma produção complexa da atividade humana que representa um construto simbólico elaborado de forma consciente pelo homem. É precisamente a atividade criadora humana que orienta o sujeito para as suas futuras experiências, deslocando-o do presente e possibilitando-o o planejamento de suas atividades, dada a característica intencional presente no processo de criação.

A atividade humana que possibilita a criação pode ter um caráter reprodutor ou combinatório: seu caráter reprodutor está ligado às experiências do sujeito, reproduzidas a partir da memória. Segundo Vygotsky (2012), a base orgânica da atividade reprodutora é a plasticidade cerebral, que permite a alteração e conservação dos vestígios desta modificação. Em outras palavras, pode-se dizer que o cérebro humano, a partir da memória, permite que armazenemos experiências anteriores e que conservemos estas experiências, que servem de base adaptativa para novas situações. Contudo, Vygotsky (2012) afirma que se a atividade humana se reduzisse à conservação de experiências anteriores, o homem seria orientado apenas para o passado, tornando-se inapto para modificar o seu presente e lidar com situações diferentes daquelas que ele já experienciou.

A partir disso, Vygotsky (2012) menciona a segunda possibilidade de atividade humana criadora: a atividade combinatória. Este tipo de atividade, ao qual este autor atribui o nome de imaginação, está ligada à combinação e reelaboração de diversas experiências do sujeito, que

possibilitam a criação de um novo elemento e constitui algo novo, que interfere no transcurso do desenvolvimento. Como fundamento de toda atividade criadora combinatória, a imaginação se manifesta em todos os momentos do desenvolvimento cultural, permitindo o avanço da arte, ciência e tecnologia.

Segundo Vygotsky (2012, p. 24*)* "tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do homem, todo o mundo da cultura, (...) tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas". Segundo este autor, a imaginação é uma função psicológica superior que não tem seu par elementar: ela se manifesta como função superior pela interrelação com as demais funções psicológicas e se constitui fonte e meio de ampliação de experiência e pensamento. Tendo em conta o seu caráter interrelacional e a qualidade de conexões que a imaginação estabelece com as outras funções psíquicas, Vigotski (1998, p. 127) chegou a denominá-la de "sistema psicológico". Ele afirma, ainda, que todos os objetos de nossa realidade, dos mais simples aos mais complexos, podem ser considerados processos de externalização, pois antes de se tornarem criação foram planejados a partir da imaginação.

Vygotsky (2012) se contrapõe às definições psicológicas e científicas de sua época acerca da imaginação e fantasia. Segundo ele, a ciência costumava compreender a imaginação como algo irreal, sem valor prático, e associava a atividade criativa a uma atividade exclusiva de uma pequena parcela seleta da população (grupos de gênio eleitos da humanidade). Defendia que a imaginação é a condição necessária para a existência e é revelada em todas as circunstâncias, individualmente ou em grupo. A imaginação surge a partir da diversidade de experiências humanas, que podem influenciar em novos processos criativos, a partir da própria imaginação, de forma dialética. Relacionando a arte com a imaginação, Vigotski (1999) afirma que a arte proporciona uma organização de nosso comportamento com vistas ao futuro, de algo que talvez não se concretize, mas que através da imaginação, possibilita o planejamento da

ação do homem frente a sua realidade. Sobre isso, Vigotski (1998, p. 123) menciona "(...) para os verdadeiros inventores a imaginação é uma das principais funções e que, em todos os casos de atividade, a fantasia está extraordinariamente dirigida". Segundo Góes e Cruz (2016, p. 42):

> A imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista.

Sobre esta questão, Kudriavtsevi (2001) argumenta que durante muitos anos, a Psicologia e a Pedagogia consideraram que a criança era um ser imerso em um mundo de fantasias e que a imaginação infantil era fruto de impressões e símbolos que não se relacionavam com a realidade. Contudo, baseado na Psicologia histórico-cultural, este autor afirma que a "imaginação genuína é sempre realista" (p. 10): a imaginação é internamente paradoxal, pois traz aspectos da compreensão do conceito do objeto, não de sua lógica. Nesse sentido, compreende-se que o produto da imaginação pode apresentar particularidades da realidade, sentidos atribuídos a um determinado objeto, não apenas a sua reprodução.

A relação entre imaginação e realidade pode ser compreendida a partir de quatro formas fundamentais. A primeira consiste no fato de que toda a criação é elaborada a partir de elementos da realidade e/ou experiências humanas, ou seja, a atividade criadora está diretamente relacionada com a variedade de experiências acumuladas pelo homem. Segundo Vygotsky (2012, p. 32): "Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação". A segunda forma de ligação entre a imaginação e a realidade se subordina à primeira, de maneira mais complexa: o produto final da imaginação, que se dá a partir da socialização de experiências de outrem. Deste modo, a partir da descrição

da experiência alheia, o sujeito tem base para o alargamento de seu processo criativo e imaginar o que nunca fez parte de seu repertório de experiências. Para Vygotsky (2012), esta forma de imaginação a partir da realidade não se dá apenas pelo relato direto de outro indivíduo, mas também, a partir de criações artísticas.

A terceira forma fundamental pela qual a imaginação apresenta ligação com a realidade se dá a partir da emoção: a forma como a emoção influencia na imaginação e como pode ser influenciada por esta função psicológica superior. No primeiro caso, os sentimentos tendem a se revelar a partir de imagens que lhe correspondem, ou seja, quando estamos emocionados, tendemos a escolher determinadas impressões que se associem ao nosso estado de humor. Neste sentido, a emoção permite a escolha de elementos da realidade que se combinam em consonância com a nossa disposição afetiva: impressões ou imagens com sinal emocional comum tendem a se agregar entre si, embora não exista nenhum tipo de semelhança entre elas, a não ser o signo. No segundo caso, denominado "Lei da realidade emocional da imaginação", a imaginação pode influenciar nos nossos sentimentos. Para ilustrar o seu argumento, ele dá um exemplo:

> Imaginemos uma situação simples de ilusão. Ao entrar às escuras no quarto, a criança, por ilusão, toma o vestido pendurado por uma pessoa estranha ou um ladrão que entrou em sua casa. A imagem do ladrão criada pela fantasia da criança não é real, mas o medo que a criança sente, o seu susto, são de facto impressões reais para a criança (Vygotsky, 2012, p. 38).

Por fim, a quarta forma de análise entre a imaginação e a realidade reside na possibilidade de criação de algo novo, que não faz parte do repertório de experiência do homem. Como exemplo, Vygotsky (2012) menciona qualquer dispositivo técnico, ferramenta ou máquina que, ao serem materializados, formando o ciclo completo da atividade criativa. A

motivação para a criação a partir da imaginação se dá por um elemento afetivo, que impulsiona o processo de criação: não há como separar o ato de imaginar e criar do estado volitivo do sujeito, uma vez que cognição e afeto são indissociáveis.

Sobre a relação entre imaginação, emoção e realidade, em Psicologia da arte, Vigotski (1999) já afirmava que:

> Todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem no fundo, numa base emocional absolutamente real. Desse modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional (p. 264).

O processo de imaginação é complexo, pois qualquer atividade imaginativa traz consigo uma longa história que dá base para a sua produção. No início do processo, encontram-se as percepções externas e internas da experiência, que são os primeiros pontos de apoio para a criatividade futura. Posteriormente, este material é transformado, a partir de dissociações e associações das impressões, que são construídas por meio da percepção. No processo de dissociação, os elementos da percepção são fragmentados e posteriormente modificados, etapa na qual partes desses elementos são ora exacerbados, ora reduzidos no que concerne às suas dimensões naturais. Este processo de modificação é possível pela plasticidade cerebral, que permite que os traços das impressões exteriores mudem a partir de fatores internos e externos. A modificação se assemelha à inclinação infantil em exagerar as situações, uma vez que a imaginação infantil por vezes, acentua características de situações ou objetos: isto se dá pela "influência que o nosso sentimento interior exerce sobre as impressões exteriores" (Vygotsky, 2012, p. 49).

A próxima etapa do processo de imaginação é a associação, ou seja, a conexão entre os elementos que foram dissociados e modificados. Neste momento, pode ocorrer tanto uma junção subjetiva como científica-objetiva de imagens. Deriva-se desta etapa o processo de combinação de imagens isoladas, que formarão um quadro complexo e que leva à última etapa do processo criativo: o processo de externalização. Todos esses ciclos que constituem a imaginação só são possíveis pela necessidade humana de se adaptar ao ambiente em que está inserido. Ao falar em adaptação, de modo algum faz-se referência a um processo passivo, mas ativo e intencional de modificar o meio cultural, a partir de necessidades, aspirações e/ou desejos.

Conclui-se, portanto, que a imaginação é desenvolvida a partir das experiências, necessidades e interesses em que estas necessidades surgem, sendo necessário salientar que, como função psicológica superior, é construída a partir da mediação cultural, que permite a apropriação humana de instrumentos construídos pela cultura (Vygotsky, 2012).

O desenvolvimento da linguagem também está intimamente relacionado com o desenvolvimento da imaginação: a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece a possibilidade de representar para si mesma algo que não se encontra em seu campo de percepção e combinar impressões pelo uso da fala. Neste momento, Vigotski (1998) enfatiza o papel do outro social no desenvolvimento da imaginação:

> (...) o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil (p. 123).

No âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, é mencionado que a qualidade das interações estabelecidas entre criança e o adulto influencia no desenvolvimento da cognição social infantil. O trecho acima dá destaque ao aspecto social da imaginação e à importância das interações estabelecidas para a construção de funções psíquicas na infância. A arte tem um papel fundamental no que se refere à imaginação, por ser produto desta função psicológica superior e, segundo Vygotsky (2012) engajar-se na arte exige aceitar entrar no mundo contra factual da imaginação. Ele afirma, ainda, que a imaginação segue as leis do desenvolvimento: a criança primeiro interage com o mundo social e internaliza progressivamente a linguagem, conceitos e categorias. Através da internalização da língua e do sistema semiótico, a imaginação permite a ampliação da experiência concreta e dos significados compartilhados de uma cultura. Pela imaginação, o sujeito pode atribuir novos sentidos para um dado objeto sem que essa experiência interfira na internalização de seu significado (Zittoun & Cerchia, 2013).

Os argumentos da Psicologia histórico-cultural sobre a imaginação e criação tornam-se relevantes quando se articula seus postulados com o contexto educacional. Para Vigotski (1999), em seu tempo, a arte comparecia nas escolas com um caráter “publicista”, através da qual os alunos decoravam fórmulas relativas a obras de arte, no que se refere ao seu conteúdo e forma. Em sua obra Psicologia Pedagógica, Vigotski (2001) aprofundou seus argumentos sobre o que seria uma educação pautada em princípios estéticos. Segundo concebeu, esta área até então não apresentava um sentido, objetivo e método específicos, o que o conduziu à formulação de críticas sobre o fazer da pedagogia de sua época, no que se refere à arte.

Ainda nessa obra, Vigotski (2001) declara que eram comuns dois tipos de afirmações encontradas em estudos da Psicologia e da Pedagogia: ora que a educação estética era limitada e não apresentava nenhum sentido educativo, ora que a partir da educação estética, seria possível resolver todos os problemas educacionais, beirando um radicalismo.

Outras concepções mais moderadas afirmavam ainda, que o sentido da educação estética seria a mera distração a partir da obra de arte ou que a educação estética seria um meio pedagógico para atingir o conhecimento, a educação moral ou emocional. Vigotski (2001) entendia que o meio pedagógico para atingir o conhecimento, a moral ou o sentimento cumpre funções alheias à estética, e aprofundou seus argumentos sobre estes pontos.

No que tange ao uso da arte como conhecimento, Vigotski (2001) menciona ser mais um equívoco, já que a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade, pois é produto da reelaboração de elementos da realidade, a partir da imaginação e dos sentidos atribuídos ao meio. Sobre isso, ele afirma que "a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida" (p.330), ou seja, não há como utilizar a arte para ensinar aspectos relacionados à realidade, a exemplo das aulas de história e geografia, pois a realidade que aparece na arte não reflete a forma como ela realmente se apresenta, dado que a própria arte é produzida a partir da elaboração de sentidos advindos da realidade, mas combinados na obra por meio da imaginação.

No que se refere à moral, Vigotski (2001) afirma ser comum a equívoca compreensão de que a arte tem um efeito moralista. Aqueles que entendem que o único benefício da arte para a psique infantil é a internalização de regras morais cometem um grande equívoco e para ele, isto ocorre pela tentativa de tornar equivalente a psique infantil à adulta e a partir disso, a emoção é substituída pelo sentimentalismo. A educação moral pela arte é falha porque não há como definir o efeito moral que a arte vai exercer nos sujeitos e especificamente sobre a criança, pois é impossível presumir que a lógica adulta se aplicará com exatidão à lógica infantil. A utilização da arte com um fim moral exerce uma influência negativa no desenvolvimento da percepção artística infantil, pois a obra perde seu valor autônomo de

impactar os sujeitos, o que resulta em um amortecimento do sentimento estético e pode levar a uma ojeriza, por parte das crianças, pela própria arte. Nas escolas, ao utilizar a arte com fins morais, os professores não só dificultam a internalização dos significados e produção de sentidos a partir da arte como não podem prever a concepção moral que será construída a partir do seu uso.

Por fim, Vigotski (2001) expõe ser um terceiro erro utilizar a arte para produzir uma emoção agradável aos sujeitos. Este tipo de utilização da arte, especificamente com a criança, não se aplica, uma vez que na infância as experiências pautadas em situações reais têm mais impacto que aquelas construídas a partir de emoções imaginárias: não há como utilizar a arte com o fim a atingir algum tipo de emoção esperada, uma vez que a emoção estética surge a partir de uma atribuição de sentimentos de forma subjetiva, não direta e peculiar, pelo contanto com o objeto artístico. Vigotski (2001) mencionou que por muito tempo foi defendida a tese, por parte da Psicologia, de que a emoção estética seria uma experiência passiva e a mera contemplação face à arte seria indispensável para atingir a reação estética, o que ele afirmou ser uma meia verdade. É fato que certo desinteresse é fundamental para o ato estético, porém, uma obra de arte passa despercebida se o organismo estiver em completa passividade: se um quadro tivesse como destino final apenas, agradar os nossos olhos ou uma música, acalentar nossos ouvidos, a emoção estética não existiria.

Sobre a lei da reação estética, Vigotski (1999) menciona que esta "(...) encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito" (p. 270), o que Vigotski chamou de catarse, diferenciado do termo cunhado na perspectiva psicanalítica. Ainda nas discussões sobre a reação estética e sua relação com o conceito de catarse, Vigotski (1999) afirma que o prazer artístico não é uma mera recepção, uma vez que requer uma elevada atividade psíquica,

mencionando que “É nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas” (p. 272), o que ele denominou de catarse da reação estética.

Pode-se perceber, portanto, que o conceito de catarse é ampliado na teoria vigotskiana, nela compreendido como um processo dialético, que engendra a emoção estética (própria da criação artística), transforma o comportamento e pode ser uma forma de ressignificar vivências imediatas, complexificando-as em vivências criadoras (estéticas) (Wedekin & Zanella, 2016).

Sobre o capítulo “A educação estética”, Wedekin e Zanella (2016) mencionam que este é um texto científico, direcionado a professores, dada a reestruturação educacional pós guerra civil russa (1918-1921). Neste texto, as autoras afirmam que, além de defender a autonomia da educação estética, pela premissa de que ela não deve ser subordinada apenas ao prazer que pode causar, mas também à sua reação estética, Vigotski ressalta que a arte mobiliza todas as funções psicológicas superiores, além de influenciar na “associação do pensamento e a empatia, projeção de conteúdos e os sentimentos no objeto da arte” (p. 170), o que as leva a concluir, baseando-se nesta obra, que o processo de criação artística é mais importante que seu produto final.

Sobre a influência da arte na infância, Vigotski (1999) defendeu como necessário levar em consideração as particularidades da psique infantil, pois tanto “o campo da arte infantil quanto a reação da criança a esse campo diferem substancialmente da arte do adulto” (p.326). Nesse sentido, é certo afirmar que a arte não desempenha o mesmo papel na infância e na fase adulta, pois no caso da primeira, auxilia na internalização de elementos da realidade pela criança, a partir da fantasia. Segundo afirmou, a compreensão da arte na infância prevê a existência de uma afinidade entre a arte e o jogo para a criança. Nessa direção, o mesmo autor tece uma crítica aos livros infantis que não trazem em seu conteúdo aspectos lúdicos e de jogos,

uma vez que, segundo ele, até mesmo as canções populares infantis são brincadeiras com palavras e sons. Para além disso, ele declarou ser importante introduzir a educação estética na própria vida, como se observa no trecho a seguir:

> (...) quando se fala em educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo (Vigotski, 2001, p. 351-352).

A partir do que foi exposto, foram desenvolvidas no próximo capítulo, argumentações que defendem o papel da arte na Educação Infantil e nas práticas de profissionais que nela atuam, destacando a relevância destes como mediadores de saberes culturais e promotores da formação de funções psicológicas, como a imaginação.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO QUE FAVORECE A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO INFANTIL: possibilidades e (des)encontros

A Educação Infantil é o primeiro nível da educação básica, início e fundamento do processo educacional, que deve vincular o cuidar e o educar nas práticas profissionais junto às crianças. Esse período da educação formal objetiva o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos de idade, de forma a complementar as ações da família e da comunidade. A configuração das instituições de Educação Infantil atualmente, foi influenciada pelo impacto de modificações sociais, econômicas, históricas e culturais que ocorreram nos dois últimos séculos. A esse respeito, destacam-se as transformações sociais que levaram às mudanças no que se refere ao papel da mulher na sociedade e consequentemente, à sua incorporação ao mercado de trabalho, o que acarretou alterações nas rotinas familiares, principalmente no que se refere aos cuidados parentais e à educação de crianças pequenas. A partir disso, surgiram discussões sobre a importância de instituições educacionais formais que se propusessem a receber, cuidar e acompanhar o desenvolvimento de crianças na primeira infância (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012; Aquino, 2015; Bossi et al., 2017; Brasil, 1996, 2018).

Diante de tais mudanças, uma legislação brasileira que regulamentasse o atendimento às crianças inseridas em contextos educacionais desde os primeiros meses de vida se fez necessária, haja vista o aumento progressivo de instituições públicas de Educação Infantil no país. A década de 1980 foi um marco importante para discussões a respeito da educação de crianças de zero a seis anos de idade bem como para a proposição de documentos oficiais que regulamentassem as práticas profissionais nestes contextos. A elaboração destes documentos foi possível a partir de lutas sociais e diálogos colaborativos entre diferentes setores da

sociedade, pesquisadores da infância e a comunidade acadêmica (Alexandrino, 2017; Batista, 2016; Paschoal & Machado, 2009; Pasqualini, 2009).

O primeiro documento oficial que destacou o direito da criança de zero a seis anos à educação foi a Constituição de 1988, onde é mencionado o dever do Estado a garantia deste direito, pela inserção da criança em creches e pré-escolas. Esta garantia foi ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8.069/90), em seu Art. 54, parágrafo IV (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016). Este segundo documento determina e defende a partir de políticas públicas, direitos fundamentais da criança e do adolescente. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 9394/96) integrou a Educação Infantil à educação básica e determinou que esta etapa, dentre outras questões, deve proporcionar o desenvolvimento infantil; estabeleceu regras para o acompanhamento do desenvolvimento da criança (típico e atípico) e organização das ações profissionais nestes contextos; e deu destaque à necessária formação do professor que atua na Educação Infantil. Sobre isso, é determinado que o professor que atua na Educação Infantil deve ter como formação mínima, o ensino superior, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal (Art.62- Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Batista, 2016; Brasil, 1988,1990,1996; Delvan, Ramos & Dias, 2002; Paschoal & Machado, 2009; Pimenta, 2017).

Na década de 1990, outros documentos oficiais voltados para a etapa da Educação Infantil foram elaborados, quais sejam: Subsídios para o credenciamento e o funcionamento de instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998a) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b). Estes documentos foram criados com o objetivo de auxiliar na formulação de diretrizes para práticas profissionais, organização dos espaços e orientações de propostas didático/pedagógicas, inclusive para a criação de documentos institucionais que favoreçam os critérios de qualidade da Educação Infantil.

Autoras como Bolsanello (2009) afirmam que a qualidade do ambiente educacional oferecido à criança, desde os primeiros meses de vida, pode influenciar na sua qualidade de sua vida posterior. Contextos de Educação Infantil de qualidade são compreendidos como aqueles que podem ter um impacto positivo no desenvolvimento infantil, o que inclui considerar a estrutura e o processo (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima & Peixoto, 2009).

No primeiro caso têm-se as características físicas/ambientais dos contextos e das pessoas (formação profissional e concepções sobre infância e educação); já o processo inclui as interações estabelecidas entre as crianças e criança-adultos. Tais variáveis são dinâmicas e devem ser analisadas de maneira interrelacionada, embora Leal et al. (2009) destaque que são as variáveis de processo que realmente determinam os níveis de qualidade na Educação Infantil.

Dois documentos oficiais exploram de forma mais aprofundada a questão da qualidade de instituições de Educação Infantil: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009). O primeiro documento estabelece padrões de referência para a organização e funcionamento de instituições de Educação Infantil, descrevendo parâmetros e indicadores de qualidade.

Os parâmetros são compreendidos por normas ou variáveis capazes de modificar o sistema (a exemplo da formação de professores da Educação Infantil) e os indicadores presumem a possibilidade de quantificação, servindo como instrumento para verificar a aplicabilidade dos parâmetros. Este documento cita como exemplo de indicador de qualidade, o nível de formação profissional dos professores de Educação Infantil.

Com base no mencionado, foi criado o documento Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que trata de sete dimensões de qualidade, quais sejam: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Este documento serve como base para a elaboração de materiais que auxiliem na avaliação a partir das dimensões de qualidade acima citadas, pelos critérios que fazem parte de cada uma destas dimensões.

No ano de 2010, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Este documento traz critérios para organização de propostas pedagógicas na etapa da Educação Infantil, afirmando ser dever do Estado, garantir a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. As DCNEI's, especificamente, apontam três princípios básicos para as propostas pedagógicas em contextos de Educação Infantil, quais sejam: os princípios éticos, políticos e estéticos. Dos princípios éticos, destaca-se que as propostas pedagógicas devem respeitar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum (meio ambiente, diferentes culturas, identidades e singularidades).

Os princípios políticos remetem aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Por fim, os princípios estéticos se referem às propostas pedagógicas em contextos de Educação Infantil que respeitem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Um dos eixos curriculares das DCNEI's destaca que a Educação Infantil deve garantir às crianças experiências que

> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 26).

Já a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), refere que a educação básica deve possibilitar o desenvolvimento de dez competências gerais das quais serão destacadas para esta pesquisa duas, quais sejam: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" e "Utilizar diferentes linguagens (...) bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo" (p.9). Especificamente sobre a Educação Infantil, este documento refere que esta etapa deve proporcionar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e estabelece cinco campos de experiência que devem ser explorados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Pela sua relação com a arte, enfatiza-se o campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", no qual é mencionado que a Educação Infantil deve permitir à criança:

> Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas (...). Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual)

> com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2018, p. 41).

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” também merece destaque por citar a imaginação na Educação Infantil, atrelada a outras funções psicológicas:

> As experiências com a literatura infantil (...) contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (...) O contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários (Brasil, 2018, p. 42).

No município de João Pessoa (PB), a proposta curricular para a Educação Infantil é estruturada em quatro eixos temáticos bimestrais, quais sejam: Identidade e autonomia; Meio ambiente; Arte e Cultura; Ética e cidadania. Em cada bimestre, é trabalhado um eixo temático e, de maneira transversal, são incluídas as áreas de conhecimento propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b), que são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. A dimensão artística no documento, intitulado “Manual de funcionamento dos CREIS” (Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, 2017) é observada de maneira articulada à brincadeira e às atividades pedagógicas, durante as quais menciona-se o lúdico como importante para o planejamento das atividades dos profissionais de Educação Infantil. É importante destacar que, além dos eixos temáticos acima citados, a imaginação e a arte comparecem também neste documento, em pontos específicos como rotina, sugestões de atividades e no resgate ao patrimônio histórico e cultural da cidade de João Pessoa-PB.

Como se percebe, a última década tem sido propulsora de reflexões sobre como a formação profissional, o contexto, as propostas didáticas e as interações que se estabelecem na etapa da Educação Infantil são relevantes para o desenvolvimento na primeira infância, evidenciando ainda, debates sobre a importância da arte nas práticas junto às crianças. Sobre a arte na Educação Infantil, Pontes (2001) afirma que esta é permeada pelo uso pedagógico da arte, nas suas mais variadas formas (música, pintura, contos, dentre outras). No entanto, os profissionais que utilizam recursos artísticos em suas práticas nem sempre apresentam objetivos claros quanto ao seu uso ou a consideram como uma produção cultural, social, histórica e estética.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b) o perfil do profissional que trabalha com crianças pequenas exige competências polivalentes, necessárias para a articulação entre conteúdos de natureza diversas e que abranjam desde o cuidado, o brincar, o planejamento de atividades e conhecimentos das diferentes áreas do saber. Estas competências requerem uma formação ampla do profissional da Educação Infantil, devendo **s**ua formação promover reflexões constantes sobre suas práticas, para ampliar diálogos com os demais profissionais da instituição, família e comunidade, em busca de informações que auxiliem no planejamento do trabalho junto às crianças. Tais diálogos podem auxiliar na construção de uma Educação Infantil de qualidade: "A ideia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas" (Brasil, 1998b, p. 41).

Acerca disso, Rodrigues e Saheb (2019) destacam que a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil constitui um processo organizado e contínuo, em busca de ampliação de consciências e competências. Ressalta-se que formação continuada precisa ser

realizada por profissionais que compreendam a importância da Educação Infantil, para além da transmissão de conteúdo. Neste sentido, uma formação continuada para o professor de Educação Infantil deve considerar aspectos como: faixa etária, meio cultural e documentos oficiais que regem a Educação Infantil. Para estas autoras, a arte deve comparecer na Educação Infantil através da realização de atividades diversificadas, pelas quais os profissionais possam explorar o processo e o resultado da criação infantil. Porém, estas autoras apontam que estas ações precisam estar atreladas às concepções dos profissionais da Educação Infantil sobre a arte, suas opções metodológicas para que planejamento e atuação coerente (Santini & Vasconcellos, 2013).

Sobre isso, Santos (2014) destaca a importância da formação continuada de profissionais da Educação Infantil, pelas várias modalidades a que tenham acesso: iniciativa própria ou oferecida pela instituição à qual estejam vinculados. Contudo, destaca-se o dever do Estado em implantar políticas de formação continuada em favor dos profissionais e consequentemente, das crianças. Para esta autora, "formação continuada adquire amplitude por evidenciar que pode abrir muitos caminhos e possibilitar aos profissionais da educação oportunidades de chegar ao desconhecido, a construir novos conhecimentos e a exercer a docência em suas maiores possiblidades" (p. 41).

No que se refere à maneira como a arte é utilizada no contexto de Educação Infantil, Neves (2015) afirma que esta se dá, na maioria dos casos, por lacunas nos cursos de formação de professores, que concebem a arte apenas como um instrumento e não como uma área de conhecimento que pode ser objeto de reflexão e gerador de ação pedagógica. Este fato contribui para uma concepção de arte construída ao longo da história pessoal dos educadores e para a reflexão sobre a importância que a vivência artística pode assumir na escola e no desenvolvimento humano. Sobre isso, Santini e Vasconcellos (2013, p. 192) argumentam que:

> percepções (sobre a arte) se atrelam ao contato que o professor tem/teve com a arte, com a cultura visual, com a educação estética na sua formação inicial e continuada, o que revela, por vezes, a necessidade de discussão e revisão do "peso" e do "lugar" do ensino de arte nos cursos de formação.

Em seu texto "A educação estética", Vigotski (2001) menciona que na infância, a criação artística deve ser mediada pelo educador, sempre ressaltando que o valor da criação na infância não reside no produto final (obra), mas em todo o processo de criação infantil, que abarca a fruição e desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Pensar em uma educação estética mediada por profissionais da Educação Infantil é discorrer sobre possibilidades de desenvolvimento da dimensão artística, afetiva e criadora, o que influencia em seu processo de desenvolvimento e aprendizado (Albano, 2018).

Na idade pré-escolar, uma das atividades mais desenvolvidas pelos profissionais da Educação Infantil é o desenho. Segundo Vygotsky (2012), o desenho é a forma preferencial de atividade criativa infantil e a concentração de esforços da criança na atividade do desenho não constitui um acaso, pois é pelo desenho que a criança melhor expressa suas emoções. Acerca disso, Vigotski (2001, p. 346) afirma: "O desenho infantil sempre é fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio". As crianças de até seis anos de idade, inseridas na etapa da Educação Infantil, se encontram no primeiro estágio do desenho infantil.

Nesse período, ao desenharem uma figura humana, as crianças tendem a incluir apenas a cabeça e membros. O tronco, muitas vezes está ausente no desenho: o que se observa são braços e pernas que crescem diretamente da cabeça e os membros do corpo são unidos de um modo completamente diferente daquele que a criança observa quando olha para o corpo de alguém. Também quando fazem um desenho de uma pessoa vestida, esta criação se assemelha a um raio-x: primeiro, ela desenha o corpo e só depois adiciona a vestimenta. Ao observarmos

esta produção, nos deparamos com um desenho de corpo humano vestido, no qual pode-se verificar os elementos do corpo por trás de uma roupa transparente. Nesse momento, ela desenha o que sabe das coisas e o que considera essencial o que, segundo a Psicologia, se assemelha a uma narração gráfica do objeto: quando a criança desenha, ela descreve o objeto que está desenhando para si mesma e nesta descrição verbal e mental, ela não se restringe a particularidades espaciais e/ou temporais sobre o objeto e pode, muitas vezes, considerar algumas partes isoladas ou ainda, omiti-las (Vygotsky, 2012).

No sentido psicológico, o desenho infantil deve ser analisado a partir das experiências que possibilitaram a sua criação e não na avaliação objetiva de sua técnica. Para Vigotski (2001), nivelar e corrigir o desenho infantil promove grandes interferências à estrutura psicológica da vivência infantil, podendo se tornar um obstáculo a esta vivência. Neste sentido, ele defende a plena liberdade na criação infantil e critica a tendência em equiparar esta criação à consciência adulta, pois reconhecer a originalidade das peculiaridades da atividade criadora na infância é uma das principais tarefas da psicologia. Sobre isso, ele complementa: "Nesse sentido a regra pedagógica da educação da criação infantil deve partir de sua utilidade puramente psicológica e nunca ver na criança (...) um futuro pintor" (Vigotski, 2001, p. 348).

Sobre o pintar e o desenhar na Educação Infantil, Chaves (2015) afirma que estas atividades muitas vezes são realizadas com a utilização de material xerografado, cabendo às crianças a pintura do desenho nos limites da ilustração. Em situações didáticas não "livres", os procedimentos adotados pelos professores da Educação Infantil são fragmentados e em sua maioria, relacionados à alguma data comemorativa. Sobre isso, Chaves (2015, p. 56) menciona: "(...) quando guardam alguma relação com a arte, essas condutas pedagógicas não têm continuidade, isto é, o professor conduz a "releitura" de uma tela e em momento posterior desenvolve uma ação que não sugere prosseguimento ou aprimoramento do que foi iniciado".

Para esta autora, as instituições de Educação Infantil podem ser espaços de educação por excelência, quando a organização do tempo e espaço são instrumentalizados enquanto práticas educativas, que promovam aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2001), a criação não ocorre apenas a partir de impulsos internos e as manifestações de criação não ocorrem igualmente em todas as crianças. Para este autor, a criação infantil pode ser estimulada. No capítulo "A educação estética", Vigotski (2001, p. 361) afirma que "(...) o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança". Os contos de fadas comparecem na etapa da Educação Infantil como parte das atividades desenvolvidas junto às crianças. Contudo, é imprescindível que ao contá-lo, o adulto esclareça à criança que em nada aquela história se assemelha à realidade: embora o conto de fadas seja fictício, as emoções infantis ligadas a ele são reais.

Parte das críticas vigotskianas ao uso dos contos de fadas sem a plena elucidação de seu caráter fantasioso à criança gira em torno da premissa de que "(...) se introduzimos no psiquismo uma falsa concepção que não corresponda à verdade e à realidade estamos educando um falso comportamento" (Vigotski, 2001, p. 354). Nesse sentido, utilizar-se de um conto de fadas para de alguma maneira, educar uma criança (a exemplo de fazê-la obedecer a uma ordem) na verdade, pode prejudicar o curso de seu desenvolvimento.

Na Educação Infantil, atividades que contemplem recursos artísticos podem potencializar o desenvolvimento de funções psicológicas humanas, dado que a arte é um produto cultural capaz de mediar processos de internalização e transformação do ser humano. Compreende-se por internalização a reconstrução interna de operações que ocorrem no meio, a partir de processos de mediação de sujeitos mais experientes de nossa cultura: nesta relação com o meio cultural, são desenvolvidas importantes funções psicológicas (Vigotski, 1998).

A defesa de que a internalização é favorecida por recursos simbólicos é feita por Zittoun e Gillespie (2015), que os compreendem como artefatos semióticos complexos, a exemplo de livros, filmes ou músicas, que auxiliam na mediação semiótica de novos saberes, usados em relação a algo que excede o significado pretendido. No processo de internalização da cultura a partir desses recursos, a imaginação é acessada: as crianças podem atribuir sentido à uma situação cotidiana utilizando elementos de um livro ou de uma música, por exemplo. Em outras palavras, tais elementos agora fazem parte da cultura pessoal e podem ser usadas como ferramentas psicológicas, ou seja, recursos simbólicos, o que leva à compreensão de que uma vivência cultural é uma experiência imaginária semiótica mediada.

Destaca-se a importância da vivência estética no desenvolvimento da imaginação, função complexa intencional e volitiva, apropriada a partir de mediações de sujeitos mais experientes da cultura e que, de forma dialética, permite a atividade criativa. Cada etapa do desenvolvimento é caracterizada por uma forma de atividade criativa específica e em cada uma, percebem-se formas peculiares de desenvolvimento da imaginação. O ambiente e a diversidade de experiências oferecidas pelos profissionais junto às crianças, têm relação direta com o desenvolvimento global infantil e atividades que contemplem a arte têm influência no desenvolvimento de funções psíquicas, como a imaginação infantil, possibilitadora do ato criativo. Vygostky (2012, p.33) chegou a afirmar que “Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila. Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição (...) maior será a sua atividade imaginativa”. Acerca disso, Chaves (2015, p. 58) menciona:

> (...) organizar a rotina na instituição educativa, escolher as músicas, poesias e histórias que devem integrar permanentemente o trabalho das escolas de educação infantil requer, antes da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, estudos e

> decisões coletivas. Isso favorecerá a compreensão de que em todo tempo e em todos os espaços as instituições escolares devem estar repletas de coloridos e sons, em oposição às centenas de instituições nas quais os livros, brinquedos e CDs estão nos armários dos coordenadores e ou em algum lugar longe do alcance e do campo de visão das crianças.

Os espaços educacionais foram mencionados por Vigotski (1998) como sendo facilitadores de processos imaginativos: neles, a criança pode pensar em algo, sem que este objeto esteja relacionado com o pensamento realista ou situado em seu campo perceptivo. Zanella, Ros, Reis e França (2004) compreendem os espaços educacionais formais como contextos nos quais o ensinar e o aprender se caracterizam como atividades mediadas por sentidos específicos, resultantes de uma determinada organização social. Para estas autoras, tais contextos educacionais representam a sociedade como um todo, uma vez que nela se objetivam relações entre diferentes concepções de ser humano e de mundo sendo também, um espaço onde os múltiplos sentidos sobre estas relações podem ser ressignificados.

A maneira como os espaços estão organizados na Educação Infantil, segundo Vigotski (2001), se revela um dos estímulos para a criação na infância. Segundo Campos-de-Carvalho e Souza (2008) nestes contextos, a organização dos espaços tem relação com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, uma vez que a forma como estes espaços estão dispostos favorece a ocorrência de determinadas atividades e influencia na qualidade das interações sociais que são estabelecidas. Para estas autoras, o espaço nunca é neutro, dado que a presença (ou não) de certos elementos revela concepções e comunica uma mensagem direta ou indireta aos seus usuários. Além disso, destaca-se que as características do contexto, das pessoas e dos campos interativos interpessoais são elementos indissociáveis, relacionados com a ação de significação

de si, dos outros, do próprio espaço e do que ocorre nele (Campos-de- Carvalho & Souza, 2008; Cocito & Marin, 2017; Moreira & Souza, 2016).

Dessa forma, compreender o ser humano como um ser interativo, desde o seu nascimento, é compreender que a qualidade de interações com o meio e com outros sociais pode ser enriquecedora para o desenvolvimento. Uma das grandes tarefas da Educação Infantil é promover atividades e espaços para a construção de significados compartilhados e a ampliação de conhecimentos, havendo a possibilidade, pela mediação dos profissionais, da apropriação de elementos da cultura, favorecedores de processos de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, os professores de Educação Infantil devem possibilitar a imersão das crianças pequenas em sua sociedade, por meio de práticas sociais de sua cultura, que podem ser possíveis a partir de elementos artísticos (Barbosa, 2009; Richter & Barbosa, 2010; Paschoal & Machado, 2009).

Na presente tese, argumenta-se que a dimensão humanizadora da arte e seu potencial para afetar os sujeitos podem constituir ferramentas para a atuação da(o) psicóloga(o) em contextos de Educação Infantil, pela mediação desse saber junto aos profissionais e às crianças. Nestes contextos, a(o) psicóloga(o) pode auxiliar na ampliação de consciência dos professores sobre o seu próprio fazer docente, já que a arte tem um papel importante na superação da alienação e reprodução de discursos, uma vez que possibilita a contradição e novas configurações de sentidos. Na Educação Infantil, a(o) psicóloga(o) é o profissional que pode mediar conhecimentos teóricos e metodológicos, com foco em intervenções que explicitem concepções de desenvolvimento e atividades que favoreçam o desenvolvimento do psiquismo infantil. No que se refere ao uso da arte nos contextos educacionais, Souza (2016b) afirma que o foco do trabalho do psicólogo escolar com a arte é a intencionalidade, o efeito que a arte

provoca nos sujeitos e o foco de intervenção deste profissional é o processo de desenvolvimento humano (Souza, 2016a; Souza, Dugnani & Reis, 2018).

Souza (2016b) defende que a arte é um importante recurso metodológico para a atuação de psicólogas (os) em contextos educacionais, pelo efeito que provoca nos sujeitos e pela possibilidade de promover reflexões e auxiliar em processos de tomada de consciência no coletivo. Souza, Petroni e Dugnani (2011) chamam de "materialidades mediadoras" os recursos que podem ser utilizados pela psicóloga que deseja trabalhar com arte na escola, expressa por elementos artísticos utilizados na mediação de configurações de sentidos, atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018).

O termo 'materialidade mediadora' (Petroni & Souza, 2014; Souza & Dugnani, 2016; Souza, Petroni & Dugnani, 2011) reflete a possibilidade de utilização da arte pela mediação artística: é materialidade, porque reflete processos humanos de criação cultural e é mediadora, pois a partir de seu uso, pode-se promover o desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas e favorecer a expressão da subjetividade. Pela sua natureza interativa, a reação estética frente a uma materialidade artística proporciona, ao sujeito, a possibilidade de produzir sentidos e atribuir significados sobre a sua realidade (Barroco & Superti, 2014; Bernardes, Borges & Blattmann, 2003; Petroni, 2013; Silva, 2004).

A proposta de incluir a arte como um princípio educativo na Educação Infantil encontra na imaginação como possibilidade ético-política para se contrapor a uma educação tradicional que se sustenta em concepções de desenvolvimento, educação, ensino e aprendizado que não contemplam as necessidades infantis de participar como sujeitos ativos de seu meio e internalizar elementos próprios de sua cultura. Trata-se, portanto, da defesa de uma educação estética que promova e potencialize a noção de indissociabilidade 'emoção e cognição', por meio de projetos educacionais e propostas pedagógicas que privilegiem a valorização de

produções culturais humanas que demarcam o gênero humano. Por fim, faz-se necessário projetar ações educacionais que deem conta das necessidades infantis de desenvolvimento global, aqui destacando a sua dimensão estética (Barbosa, 2009).

A Educação Infantil é um espaço de potência e criação, para as crianças e para os profissionais que fazem parte deste contexto. O caráter aberto da arte possibilita a configuração de novos sentidos, desenvolvimento de funções psicológicas superiores (a exemplo da imaginação, afetividade e consciência) que levam a formas diferentes de compreender a realidade e assim, ressignificá-la. Sendo assim, ressalta-se a importância de conhecer as concepções e práticas dos profissionais da Educação Infantil, para compreender a influência de suas atuações nos processos de desenvolvimento de crianças nestes contextos (Aquino, 2015; Santos, Ramos & Salomão, 2015; Souza, 2016b; Souza, Dugnani & Reis, 2018; Vasconcelos & Salomão, 2016).

A partir do que foi exposto e com o objetivo de levantar informações na literatura sobre a imaginação e a arte, no contexto de Educação Infantil, e o papel da psicologia escolar neste contexto, foi abordado no capítulo a seguir, um levantamento realizado em plataformas acadêmicas *online*, nacionais e internacionais, em busca de produções científicas que abordassem a temática citada. Tal levantamento buscou responder a uma das questões que nortearam este estudo, qual seja: qual a participação do psicólogo escolar nas atividades que envolvem a arte, em contextos de Educação Infantil?

CAPÍTULO III

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, IMAGINAÇÃO E ARTE: FUNDAMENTOS E PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisas na interface imaginação, arte e de desenvolvimento infantil e suas relações com a Psicologia Escolar, em contextos públicos de educação (Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018; Souza, 2016a; Souza & Arinelli, 2019; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014; Souza, Dugnani, Pott, Jesus & Neves,2016; Souza, Dugnani & Reis, 2018) vêm sendo desenvolvidas a partir de reflexões sobre a necessidade de uma Psicologia Escolar presente em diversos contextos sociais que envolvam processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem em contextos educacionais, a exemplo da Educação Infantil.

Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) argumentam que a Psicologia Escolar Crítica se propõe a combater a perspectiva hegemônica de abordagens tradicionais da área, que fragmentavam sujeitos e suas realidades. Ela se apresenta a partir de uma concepção materialista, que reconhece o sujeito como produtor/produto de sua realidade social. O caráter crítico dessas práticas tem como base a compreensão de que o trabalho do psicólogo no campo da educação deve ser marcado por constantes ressignificações dos "desafios postos por demandas sociais e institucionais" (Souza, 2009, p. 182).

Destaca-se a Educação Infantil como um importante contexto emergente de atuação do psicólogo escolar, dado que as práticas junto aos profissionais e crianças podem favorecer processos de desenvolvimento humano e de aprendizado (Costa & Guzzo, 2006; Mezzalira & Guzzo, 2011; Vokoy & Pedroza, 2005). Afirma-se a relevância desse contexto (Aquino, 2015;

Chaves, 2015; Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009) na promoção do desenvolvimento global de crianças nos primeiros anos de vida, destacando para esse estudo, o papel da Educação Infantil no aprendizado de conhecimentos sociohistoricamente construídos pela humanidade e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tipicamente humanas.

A relevância de contextos educacionais para o desenvolvimento das citadas funções foi defendida por Vygotsky (1998), cujo entendimento era que tais instituições são espaços privilegiados nos quais os sujeitos, uma vez neles inseridos, poderiam se apropriar de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos pela e na cultura. Tal apropriação se daria a partir de práticas intencionalmente pedagógicas, que quando mediadas junto às crianças, poderiam favorecer o desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas, a exemplo da imaginação.

Desse modo, o contexto de Educação Infantil seria um espaço de mediação de saberes e de desenvolvimento cultural por excelência. Enfatiza-se como necessária a compreensão dos profissionais da educação sobre o papel das interações adulto-criança no desenvolvimento global infantil. Destaca-se aqui, o papel do psicólogo escolar como o profissional que pode mediar os saberes psicológicos junto aos outros profissionais, de maneira a auxiliar no planejamento de práticas que favoreçam o desenvolvimento de funções psíquicas humanas (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Braz Aquino, Bezerra, Vicente, Nascimento & Silva, 2018; Braz Aquino, Nascimento, Almeida & Alexandrino, 2018; Oliveira, 2002).

O objetivo deste capítulo foi realizar um levantamento da literatura sobre produções científicas, nacionais e internacionais, que abordassem a imaginação, arte, desenvolvimento infantil e psicologia escolar, em contextos de Educação Infantil.

Foram selecionadas produções acadêmicas desenvolvidas por psicólogos e/ou em programas de pós-graduação na área/subárea da psicologia, a respeito da utilização de recursos artísticos na Educação Infantil. Salienta-se que foi realizado um primeiro levantamento, no qual foram localizadas e analisadas seis produções acadêmicas. Visando uma busca mais aprofundada, este levantamento foi atualizado, inserindo na busca o descritor *desenvolvimento infantil*. Esse procedimento resultou na identificação de mais três produções acadêmicas, as quais foram adicionadas a este estudo, totalizando nove produções acadêmicas descritas e analisadas no transcurso deste capítulo.

Com base nos argumentos expostos, este estudo de levantamento da literatura buscou localizar em bancos de dados acadêmicos artigos, dissertações e teses que explorassem a imaginação, arte, desenvolvimento infantil e psicologia escolar em contextos de Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma busca eletrônica abrangente nas bases de dados acadêmicos *Web of Science*, Pubmed, Scopus, Pepsic, Scielo, Indexpsi, Lilacs e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram "*school psychology*", "*educational psychology*", "*early childhood education*", "*art*", *"art (psychology)",* "*imagination*" e "*child development",* quando a base de dados era internacional e "psicologia escolar", "psicologia educacional", "educação infantil", "arte", "arte (psicologia), "imaginação" e "desenvolvimento infantil" quando a base de dados era nacional. A escolha dos descritores tomou por base a consulta ao Decs-Terminologia em Psicologia. A organização de tais descritores foi construída a partir do PICO, que organiza os termos e cruza os descritores para uma busca metodologicamente sustentada em pressupostos científicos.

O acrônimo PICO foi organizado da seguinte forma: P (*population*)= "*school psychology*"/ "psicologia escolar" or "*educational psychology*"/ "psicologia educacional" or "*early childhood education*"/ "educação infantil", I (*intervention*)= "*art*" or *"art*

(psychology)"/ "arte" or "arte (psicologia)", C (*comparation*) = não foi incluído nenhum termo, por estudos comparativos não se enquadrarem nessa busca e O (*outcome*)= "*imagination*"/ "imaginação" or "c*hild development*/desenvolvimento infantil". Para Santos, Pimenta e Nobre (2007) a utilização da estratégica PICO auxilia na pesquisa baseada em evidência, uma vez que aumenta a chance de recuperação de produções nas bases de dados acadêmicos e seleciona produções voltadas à pergunta de pesquisa definida.

Os critérios de inclusão para a seleção das produções acadêmicas foram: artigos com qualquer tipo de delineamento de pesquisa; artigos publicados nos idiomas português, inglês ou espanhol; produções nas quais o psicólogo escolar fosse o autor, tema ou participasse do estudo como sujeito de pesquisa; no caso de dissertações e teses, foram selecionados estudos desenvolvidos na área/sub-área da Psicologia; produções publicadas em periódicos indexados nas bases de dados acadêmicos pesquisadas ou em bibliotecas digitais de teses e dissertações, até o mês de fevereiro de 2021; e produções de acesso *online* livre. Os critérios de exclusão utilizados foram: produções nas quais o psicólogo escolar não fosse o autor, tema ou participante da pesquisa; no caso de dissertações e teses, produções que não foram desenvolvidas na área/sub-área da Psicologia; e produções que não tivesse acesso *online* livre.

O processo de seleção dos estudos teve início a partir da inserção dos descritores nas bases de dados, junto dos operadores booleanos (and/or). Os descritores foram inseridos nas bases de acordo com o idioma oficial de cada uma, obedecendo a estrutura do PICO. A seleção das produções localizadas seguiu as seguintes etapas: primeiramente, foi realizada a leitura dos títulos e resumos das produções acadêmicas localizadas e, nesse momento, foram excluídas as produções que não atendiam aos critérios de elegibilidade propostos neste estudo. Em seguida, foi realizada a leitura das produções selecionadas na etapa anterior e, atendendo aos critérios, as produções foram analisadas e compuseram este levantamento da literatura.

A análise das produções selecionadas foi realizada a partir de eixos de análise, quais sejam: *data das publicações, temas, periódicos e autoria; tipos de estudo, amostra e instrumentos e principais resultados dos estudos analisados.*

No primeiro momento, a busca pelas produções levou aos seguintes resultados: *Web of Science*: 16 resultados; Pubmed: 1091 resultados; Scopus: 29 resultados; Scielo: 41 resultados. Na plataforma BDTD, foram encontrados 80 resultados. Não foram encontrados estudos nas bases Pepsic, Indexpsi e Lilacs sobre a temática. Após a leitura dos títulos e resumos, restaram os seguintes resultados: *Web of Science*: sete artigos; Pubmed: quatro artigos; Scopus: sete artigos; Scielo: dois artigos e BDTD: quatro produções. Por fim, após a leitura das produções na íntegra, restaram os seguintes resultados: Web of Science: dois artigos; Pubmed: dois artigos; Scielo: dois artigos. Na BDTD foram localizadas três produções, sendo uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado, totalizando nove produções a serem analisadas. No Apêndice VII, pode-se verificar o fluxograma das produções encontradas e no apêndice VIII, a síntese das produções analisadas.

Data das publicações, temas, periódicos e autoria

O levantamento realizado não determinou um recorte temporal para a seleção dos estudos. Esta escolha se deu para que houvesse uma maior amplitude na localização das produções acadêmicas. Foi possível perceber, a partir da análise das produções selecionadas, que a utilização de recursos artísticos em espaços de Educação Infantil, por psicólogas(os) do campo da Psicologia Escolar, é um tema de investigação relativamente recente no cenário de produção acadêmico-científica, com publicações em 2007, 2008, 2009, 2015, 2016, 2018 e 2020 (Aguiar, 2020; Danna, 2007; Fleer, 2016; Mozzer, 2008; Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates & Sá, 2015; González Rey & Martínez, 2016; O'Byrne, Houser, Stone & White, 2018; Peres, Naves & Borges, 2018; Smith, Bordini & Sperb, 2009).

A utilização de recursos artísticos como ferramenta mediadora do psicólogo escolar faz parte do rol de possibilidades de atuação desse profissional a partir de uma perspectiva crítica, que demanda novas possibilidades de práticas com vistas a potencializar os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizado. Relacionamos essa informação ao fato de que a perspectiva crítica de atuação do psicólogo escolar é relativamente recente, uma vez que práticas que não correspondiam às demandas institucionais e de aprendizado em contextos educacionais passaram a ser questionadas a partir da década de 1980 e novas formas de "fazer" do psicólogo começaram a ser discutidas e refletidas em produções acadêmicas da área (Nasciutti & Silva, 2014).

Dos trabalhos localizados, seis exploraram a temática da contação de histórias em contexto de Educação Infantil, seguidos de dois estudos teóricos sobre a temática, e um estudo qualitativo, com metodologia diversa. Acerca dos estudos sobre contação de histórias na Educação Infantil, o trabalho de Nicolopoulou et al (2015) trabalhou com a temática da narrativa e atuação infantil, como possibilidades de desenvolvimento de habilidades infantis. Nessa pesquisa os autores trabalharam com o *Storytelling/Story-Acting*, que consiste na contação espontânea de uma história pela criança, anotada pelo professor e posteriormente, lida para as demais crianças, com a possibilidade de o autor da história atuar ou escolher parceiros para dramatizar a sua criação. O estudo de O'Byrne et al (2018) testou um modelo que visava potencializar a habilidade da narrativa nas crianças com as quais trabalhou. O modelo foi desenvolvido a partir da contação digital de histórias: as crianças produziam uma narrativa e esta era posteriormente transformada em uma versão digital da produção infantil.

O estudo de Smith, Bordini e Sperb (2009) investigou a construção de narrativas infantis em contexto de Educação Infantil, a partir de um estudo enográfico e com observação participante. Peres, Naves e Borges (2018) apresentaram como objetivo de seu estudo, analisar

a contação de histórias e a interação entre professora e crianças, a partir da utilização de recursos simbólicos. Mozzer (2008) tentou compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da Educação Infantil. Por sua vez, Danna (2007) investigou de que modo as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar e se essa forma se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças.

Os artigos de Fleer (2016) e González Rey e Martínez (2016) foram do tipo teórico e abordaram a temática da vivência, conceito tratado por Vigotski (1999) para explicar a importância do meio cultural e as experiências que nele ocorrem, para o desenvolvimento infantil, imaginação e criação. A dissertação de mestrado de Aguiar (2020) investigou a roda de conversa na Educação Infantil como contexto de desenvolvimento e educação, promotoras de imaginação e criação na infância.

No que concerne aos periódicos, foi possível perceber que quatro artigos foram localizados em periódicos de âmbito internacional (Fleer, 2016; González Rey & Martinez, 2016; Nicolopoulou et al, 2015; O'Byrne et al, 2018) e dois artigos foram localizados em periódicos de âmbito nacional (Smith, Bordini & Sperb, 2009; Peres, Naves & Borges, 2018). A dissertações de mestrado e tese de doutorado foram localizadas na Biblioteca brasileira de Teses e Dissertações- BDTD (Aguiar, 2020; Danna, 2007; Mozzer, 2008).

Os periódicos internacionais em que os artigos foram localizados variaram entre estudos sobre a primeira infância (*Early Childhood Research Quarterly, International Research in Early Childhood Education)* e Psicologia (*Frontiers in Psychology*). Os periódicos nacionais eram da área da Psicologia (Psicologia: Reflexão e Crítica/Psicologia Escolar e Educacional).

No que se refere à autoria, cinco artigos eram de autoria coletiva. As únicas produções de autoria individual foram o artigo de Fleer (2016), as dissertações de mestrado (Aguiar, 2020; Danna, 2007) e a tese de doutorado (Mozzer, 2008). Garcia, Martrucelli, Rossilho e Denardin (2010) definem a autoria coletiva como a colaboração de um ou mais pesquisadores, que compartilham recursos intelectuais, físicos e/ou econômicos no desenvolvimento de um estudo. Para eles, trabalhar coletivamente reduz custos, tempo, auxilia em uma visão multidisciplinar sobre um fenômeno e potencializa a troca de experiências profissionais. Lopes e Costa (2012) mencionam que a autoria coletiva em trabalhos científicos é positiva devido à menor possibilidade de equívocos teóricos e metodológicos, dado que o estudo conta com a produção e avaliação de dois ou mais pesquisadores.

Tipos de estudo, amostras e instrumentos

Nos estudos selecionados, observa-se uma variabilidade no que diz respeito ao delineamento das produções. As nove produções selecionadas utilizaram os seguintes tipos de pesquisa: estudo teórico (Fleer, 2016; González Rey & Martinez, 2016), estudo de caso (Mozzer, 2008), do tipo etnográfico, com observação participante (Smith, Bordini & Sperb, 2009), pesquisa participante (O'Byrne et al, 2018), que incluía a abordagem microgenética (Danna, 2007), estudo de caráter experimental (Nicolopoulou et al, 2015) e estudos qualitativos que utilizaram observação e videogravação (Peres, Naves & Borges, 2018), e análise de pesquisa documental, sessões de observação participante, realização de rodas de conversa com as crianças e professoras, entrevistas e escrita de um diário de campo (Aguiar, 2020).

No que diz respeito à amostra, o estudo de Smith, Bordini e Sperb (2009) contou com uma amostra de 14 crianças de faixa etária entre 5 anos e 10 meses a 6 anos e 10 meses, incluídas no último ano da etapa da Educação Infantil. Participaram também a professora, a professora itinerante, a bibliotecária, a professora de Artes, de Educação Física e um monitor

do laboratório de informática. Primeiramente, duas pesquisadoras (uma graduanda e uma doutoranda em Psicologia) se aproximaram dos participantes da pesquisa e do campo a ser observado. A partir desta inserção no contexto, foram registradas informações obtidas a partir de conversas informais, reuniões pedagógicas e fichas das crianças, em um diário de campo. Tal ação possibilitou a realização de 18 observações do tipo participante, de conversas entre professoras/crianças, crianças/pesquisadoras, além de atividades realizadas em contexto educacional. Foram realizadas ainda cinco videogravações em diferentes momentos, com posterior transcrição e analisadas a partir de eixos, quais sejam: ato de narrar, conteúdo e organização do texto narrativo e aspecto lúdico e experimental do narrar.

No que se refere ao estudo de O'Byrne et al (2018), a amostra foi composta por 25 crianças com idades entre 4, 5 e 6 anos, inseridas em salas de aula de um centro de Educação Infantil, associado a uma pequena universidade pública no sudeste dos Estados Unidos. Este centro apresenta como foco principal o envolvimento do aluno em atividades pedagógicas, baseadas na brincadeira. Dois autores do estudo são professores desse centro e um terceiro autor, pesquisador participante do estudo (este último é professor assistente de educação literária na universidade associada ao centro de Educação Infantil, com doutorado em Psicologia Educacional).

O levantamento dos dados deste estudo foi possível a partir da triangulação de instrumentos: análise de produções infantis, a exemplo de desenhos e pinturas, observações videogravadas das crianças em sala de aula e anotações do pesquisador. Para o levantamento desses elementos da análise, as crianças foram encorajadas a criar histórias e, nesse momento, poderiam produzir artisticamente algo que fizesse parte do enredo de sua criação. Cada história foi gravada/anotada pelos pesquisadores, para posteriormente, ser analisada e transformada em uma versão digital da criação infantil.

O estudo de Nicolopoulou et al (2015) contou com uma amostra de 216 crianças, distribuídas em seis centros de Educação Infantil, com idades entre 3 e 4 anos e seus respectivos professores. O estudo foi conduzido ao longo de dois anos (2005-2007) porém, nenhuma criança foi incluída no estudo por mais de um ano. No primeiro ano da pesquisa, três turmas foram selecionadas para fazer parte do grupo experimental e três, do grupo controle. No segundo ano, três turmas fizeram parte do grupo experimental e quatro, do grupo controle. No momento do pré-teste e do pós-teste, foram utilizadas, junto às crianças, 11 medidas que investigavam vocabulário expressivo, alfabetização emergente, habilidades de fingir e elementos de competência social.

Durante as intervenções, o *Storytelling/Story-Acting* foi utilizado. Professores e pesquisadores ficavam atentos a momentos em que as crianças iniciavam a contação de histórias, de forma espontânea e voluntária e anotavam a produção infantil. Nos momentos de pausa da narrativa infantil, os profissionais que anotavam as histórias tinham de fazer perguntas para esclarecer e dar continuidade à produção, a partir de questões como: “O que aconteceu depois?” ou ainda “Este é o fim?”. Posteriormente, esta história era lida para o grupo das outras crianças e era solicitado que o autor da narrativa escolhesse um papel e apontasse outras crianças para atuar junto.

Peres, Naves e Borges (2018) utilizaram a videogravação para perceber a interação da professora contadora de histórias da biblioteca e as crianças, durante a contação de histórias. Foram analisados seis episódios de contação de histórias, que permitiram observar os elementos pedagógicos utilizados pela professora, para desenvolver a atividade. Esses episódios foram transcritos literalmente e analisados à luz de teorias e estudos relacionados à temática.

O estudo de Mozzer (2008) foi dividido em duas etapas. Na primeira, a amostra foi composta por 25 crianças, com idades entre três e seis anos e que frequentavam um centro de Educação Infantil. Nesse momento, a pesquisadora acompanhou as crianças, a professora e a auxiliar de sala em todas as atividades, durante cinco encontros. Posteriormente, ocorreram cinco sessões de conto e reconto de histórias, nas quais havia a participação das crianças em discussões sobre as histórias compartilhadas (Branca de Neve e os sete anões) e criação das crianças com base nas histórias, a partir de desenhos. A pesquisadora videogravou estes momentos. Com base nesta primeira etapa, foram selecionadas duas crianças para compor a etapa seguinte.

Neste segundo momento, a pesquisadora entrevistou a professora e os pais das duas crianças selecionadas na etapa anterior, para levantar indicadores de subjetividade das crianças. Também nesta etapa, houve momentos de conto e reconto da história da Branca de Neve e a pesquisadora pediu às crianças para dialogar sobre a história, mudando o final, contando histórias não relacionadas a ela e posteriormente, produzir um desenho relacionado à história, de forma a influenciar em processos de imaginação e criação infantil. Esses momentos também foram videogravados. Vale mencionar que a pesquisadora também realizou a análise de produções infantis e documentos da instituição de Educação Infantil.

Danna (2007) contou com uma amostra de 19 crianças, com idades entre três e cinco anos de uma turma de Educação Infantil. A pesquisadora iniciou o seu estudo a partir da observação participante, de modo a conhecer as atividades desenvolvidas pela professora dentro e fora de sala de aula, junto às crianças. No momento seguinte, ocorreram as videogravações, em situações nas quais a professora utilizava recursos relacionados à literatura infantil. Foram realizadas sete gravações, com duas horas cada: na primeira, foram registrados episódios de exploração infantil com relação à câmera; na segunda, um dia de atividades na

biblioteca e o restante das gravações, foi de atividades desenvolvidas em uma semana de acompanhamento das atividades da professora. A autora também utilizou outros recursos de pesquisa etnográfica, como observação participante e registro de informações em diário de campo.

Para a análise das videogravações, a autora escolheu a abordagem microgenética. A partir do que foi levantado no estudo, Danna (2007) decidiu realizar entrevistas com a professora, a bibliotecária, a coordenadora pedagógica e os pais de quatro crianças, que faziam parte do contexto estudado. As perguntas eram relacionadas à práticas de literatura infantil, como contação e recontação de histórias. No processo de levantamento de informações, a autora observou que a professora realizava atividades relacionadas à contação de histórias, teatro infantil, desenho, recorte e colagem, dentre outras.

O estudo de Aguiar (2020) contou com uma amostra de 38 participantes, sendo uma coordenadora pedagógica, duas professoras e 35 crianças. A pesquisadora realizou 10 sessões de observação participante: cinco em cada turno (três observações e duas experiências de roda de conversa), cinco entrevistas semiestruturadas (duas com cada professora e uma com a coordenadora) e uma roda de conversa com as duas professoras juntas.

A recolha de todas as informações realizada por Aguiar (2020) permitiu construir um material construtivo-interpretativo sobre o tema, a partir de pressupostos da Psicologia histórico-cultural, afirmando a autora ser este, o ‘fio condutor’ para a análise das informações levantadas, analisadas e discutidas. Foi possível identificar que a pesquisa de Aguiar (2020) auxiliou em uma melhor compreensão de como ocorre a relação das professoras e das crianças na Educação Infantil, evidenciando de forma recorrente a ótica adultocêntrica sobre a criança. As rodas de conversa, que fizeram parte do conjunto de informações levantadas pela autora, possibilitaram visualizar este recurso como propulsor de manifestações imaginativas e criativas

na infância, além de se mostrar como um local de escuta das crianças, o que possibilitou o desenvolvimento da imaginação e potencial criativo.

Como pode ser verificado, a maioria das produções científicas selecionadas utilizaram a contação de histórias como recurso artístico nas atividades desenvolvidas junto às crianças com vistas ao desenvolvimento global infantil. Para Peres, Naves e Borges (2018) a contação de histórias é um instrumento que auxilia na construção da dimensão cognitiva, afetiva e social dos sujeitos, ou seja, no desenvolvimento psíquico, porque são consideradas "modalidades internalizadas que guiam a exploração imaginária" (p.152). O uso de um elemento cultural, a exemplo de um conto, vai além do significado dessa ação, pois estes elementos proporcionam formas complexas de mediação simbólica que levam à novas formas de atribuição de sentido às experiências humanas. Esta atribuição de sentido é potencializada pelo compartilhamento de significados nos contextos sociais em que os sujeitos fazem parte. Analisando o material aqui levantado, a contação de histórias pode ser considerada um elemento cultural mediador de construção de sentidos de crianças inseridas em contextos de Educação Infantil, pelo seu potencial de compartilhar significados construídos culturalmente (Albano, 2018; Peres, Naves & Borges, 2018; Ramos, 2010).

Principais resultados dos estudos analisados

Os resultados dos estudos revelaram que a arte, em suas diferentes manifestações, pode influenciar no desenvolvimento de crianças inseridas em contexto de Educação Infantil. O estudo de Nicolopoulou et al (2015) concluiu que as crianças participaram ativamente de todas as intervenções que envolviam a contação e dramatização de histórias. Uma das maiores implicações deste estudo é que as histórias infantis não eram contadas por/para os adultos, mas as crianças criavam a narrativa, expunham a sua criação e dramatizavam as suas histórias e as

dos demais colegas, o que auxiliou na criação de uma cultura comum entre pares, estimulando a participação infantil nas atividades, interação e desenvolvimento da autorregularão infantil.

As análises prévias do estudo, tanto teóricas quanto empíricas, ofereceram razões plausíveis para defender que o *Storytelling/Story-Acting* pode mobilizar efetivamente o currículo de instituições de Educação Infantil, em busca de práticas transformadoras que potencializam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores na infância, a exemplo da imaginação infantil. No que se refere às medidas sobre vocabulário expressivo, foi possível perceber que as crianças do grupo experimental desenvolveram habilidades narrativas apenas no segundo ano do estudo. Baseados em pesquisas anteriores sobre a temática, os autores mencionaram que isso se deu pela ausência de atividades ligadas à leitura de livros infantis, pelos professores, nas turmas que fizeram parte do estudo. Segundo eles, práticas ligadas ao *Storytelling/Story-Acting* associadas à atividades de leitura de livros para as crianças, podem influenciar no desenvolvimento da linguagem infantil.

O estudo de O'Byrne et al (2018) conseguiu perceber que a utilização de tecnologias em contexto de Educação Infantil, a exemplo da criação da versão digital de narrativas infantis, ajuda no desenvolvimento de competências ligadas à leitura e escrita, bem como na apropriação de importantes habilidades sociocomunicativas. O uso da tecnologia pode ainda, transcender práticas pedagógicas tradicionais, que não favorecem o desenvolvimento da imaginação infantil.

Smith, Bordini e Sperb (2009), em seu estudo sobre a importância de práticas que atentem para a narrativa infantil, mencionaram que as crianças que participaram do estudo apresentaram uma grande necessidade de narrar no cotidiano escolar, principalmente em situações informais, fora da sala de aula. Contudo, também aproveitaram os momentos em que a professora apresentava um contexto eliciador para o diálogo. Foi possível perceber dois tipos

de narrativas, por parte das crianças: do tipo ficcional e de experiências pessoais. As autoras salientaram que as narrativas ficcionais envolvem habilidades sociolinguísticas mais sofisticadas, além da criança utilizar-se da imaginação, o que possibilita a reorganização ativa de suas experiências.

Destaca-se a importância da presença das pesquisadoras no lócus da pesquisa, uma vez que estas encorajavam momentos de narrativa infantil. Atividades não-dirigidas, como colagem e desenho, bem como o momento da "rodinha", foram situação favoráveis para o desenvolvimento de narrativas intraconversionais. Por fim, as autoras afirmam que, embora os educadores contem histórias de boa qualidade em contexto de Educação Infantil, dão poucas oportunidades para as crianças recontarem ou criarem suas próprias histórias e destacam que seria fundamental a criação de espaços que fomentem a criação de narrativas infantis, tantos ficcionais quanto de experiências pessoais (Smith, Bordini & Sperb, 2009).

Peres, Naves e Borges (2018) perceberam que a contação de histórias, no ambiente de biblioteca, favorece processos de imaginação infantil, pela possibilidade de interação da criança com a professora e com os colegas, durante a atividade. As autoras destacam o papel da efetividade e da associação feita pelas crianças às suas experiências cotidianas, durante a contação de histórias, pois esses momentos potencializavam processos imaginativos e o uso de recursos simbólicos.

A dissertação de mestrado de Danna (2007) concluiu que a forma de contar histórias difere entre os profissionais que fizeram parte do estudo, uma vez que a professora utilizava um estilo de contação que permitia a interferência das crianças em forma de diálogos sobre a história contada e a bibliotecária apresentava um estilo mais voltado para a dramatização da história, junto às crianças. Contudo, é necessário salientar que ambos os estilos potencializavam a narrativa infantil, a aproximação da criança à literatura e o desenvolvimento

da imaginação. Destaca-se a menção de que, durante a contação de histórias, as crianças encenavam os personagens das histórias, criavam músicas, brincadeiras relacionadas ao que era contado e normalmente, era dado um espaço para desenharem sobre a atividade desenvolvida. Por fim, Danna (2007) afirma que a literatura tem um papel fundamental na Educação Infantil pela possibilidade de auxiliar no desenvolvimento da imaginação, bem como ressignificação e recriação da realidade da criança.

Por sua vez, a dissertação de Aguiar (2020) teve como objetivo geral, compreender a Roda de Educação Infantil como espaço de acolhimento das experiências das crianças na construção da relação com o professor(a). A primeira roda de conversa foi proposta pela pesquisadora, junto às professoras: este momento se deu por uma conversa inicial com as crianças, contação da história "O menino que guardava lugares", passeio ao parquinho (eleito pelas crianças), desenho do parque, pintura de lata e encerramento.

As rodas de conversa posteriores se deram por diálogos e reflexões entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa. Como resultados, a pesquisadora concluiu que a roda de conversa pode ser um espaço de escuta para que as crianças se expressem acerca de suas experiências, além de ser um momento potencial para a afetividade, imaginação e criação infantil. Contudo, Aguiar (2020) percebeu em suas observações, que as relações entre professoras e crianças ainda são verticalizadas, o que pode dificultar processos de interação entre professora e crianças. É importante ressaltar que para a pesquisadora tais considerações não são uma crítica às práticas observadas, mas sim, reflexões proporcionadas por sua pesquisa, sobre o papel da Educação Infantil e as práticas profissionais que ocorrem neste contexto.

De modo geral, a tese de doutorado de Mozzer (2008) concluiu que a criação infantil traz em si aspectos relacionados à experiência pessoal das crianças, pois ao recriarem as histórias que escutavam, revelavam aspectos de suas vivências. A contação e recontação de

histórias se mostrou uma atividade que auxilia na produção, discussão e análise crítica de situações, por parte das crianças, o que auxilia no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como consciência, pensamento, linguagem e imaginação.

Os estudos de Fleer (2016) e González Rey e Martínez (2016), embora teóricos, concluíram que o conceito de vivência comparece nas obras vigotskianas como uma nova representação teórica da psique humana, embora a relação entre esse conceito e o de sentido ainda não seja exaustivamente discutida nos textos que abordam essa teoria. Tais relações foram estabelecidas por contemporâneos que se fundamentam no pensamento de Vigotski e representa a tentativa de explicar o desenvolvimento humano do ponto de vista cultural. Para Fleer (2016), o conceito de vivência foi discutido em Psicologia da Arte (Vigotski, 1999) como uma unidade entre emoção e cognição e que apresenta a capacidade de auxiliar pesquisadores da primeira infância em suas práticas junto às crianças.

Foi possível perceber a importância que os autores dos estudos analisados deram à criação infantil, nos momentos de contação e recontação de histórias. Vygotsky (2009) argumenta que qualquer ato humano que origina algo novo é compreendido como um ato criativo, sendo um objeto do mundo exterior ou psíquico. Para este autor, a criação artística não existe apenas quando são criadas grandes obras históricas: tudo aquilo que o homem cria, pela reprodução, modificação ou combinação de elementos, pode ser considerado arte.

A criação artística é compreendida como uma produção complexa da atividade humana que representa um construto simbólico elaborado de forma consciente pelo homem. É precisamente a atividade criadora humana que orienta o sujeito para as suas futuras experiências, deslocando-o do presente e possibilitando o planejamento de suas atividades, dada a característica intencional presente no processo de criação. A partir desses pressupostos vigotskianos, reafirmamos a importância da arte em contextos de Educação Infantil, pelo seu

importante papel no desenvolvimento da imaginação e na capacidade de ampliar as vivências infantis, oportunizando processos de significação e aprendizado.

A partir do exposto pode-se afirmar que os resultados deste levantamento indicam que a escassez de produções científicas sobre esta temática no campo da psicologia. Durante o processo de seleção de produções científicas, não foi encontrado estudo que explorasse a atuação do profissional de psicologia escolar na Educação Infantil utilizando como ferramenta de trabalho recursos artísticos. A partir disso, optou-se por analisar artigos produzidos no campo da Psicologia, que abordassem o uso de materialidades artísticas em contextos de Educação Infantil.

As produções científicas analisadas abordaram, em sua maioria, a temática da contação de histórias. Os autores dos estudos defenderam a atividade de contação de histórias na Educação Infantil como favorecedora de processos de desenvolvimento da emoção, da linguagem, do pensamento abstrato, memória mediada e atenção seletiva, possíveis a partir da apropriação de elementos da cultura. O desenvolvimento de funções psicológicas superiores, aqui destacando a imaginação, é mediado por sujeitos mais experientes da cultura e no contexto de Educação Infantil, estes sujeitos são aqueles profissionais que convivem e desenvolvem práticas junto às crianças, a exemplo de professores e psicólogos escolares.

Aponta-se, como limitações deste estudo, a exclusão de produções científicas publicadas em livros e anais de congressos, na área da Psicologia Escolar. Espera-se que futuros estudos incluam tais produções, além de pesquisas empíricas que investiguem as concepções de psicólogos escolares e professores que atuam em contexto de Educação Infantil, sobre o papel da arte no desenvolvimento da imaginação de crianças. Vale ressaltar a importância dos contextos de formação em Psicologia Escolar oportunizarem espaços de discussão e reflexão sobre a possibilidade de utilização de recursos artísticos pelo profissional de Psicologia, desde

a graduação até estudos à nível de pós graduação, ampliando e ressignificando a compreensão do uso da arte, mais especificamente, de elementos e materialidades artísticas que sejam instrumentos de mediação do psicólogo, favorecedoras de processos de desenvolvimento e aprendizado.

A partir do exposto, compreende-se importante a utilização dos recursos artísticos como instrumentos mediadores de educadores e psicólogos, em contexto de Educação Infantil, pelo seu papel no desenvolvimento de importantes funções psíquicas humanas, majoritariamente da imaginação, pelo seu potencial de afetar as pessoas, produzir sentidos, modificar relações e transformar consciências. Destacamos a importância de o profissional de psicologia escolar compreender e se apropriar de novas formas de atuação, que se afastem de modelos tradicionais e pouco relacionais para práticas emancipatórias, institucionais e preventivas, comprometidas com o desenvolvimento global de sujeitos, a exemplo de profissionais da educação e crianças inseridas em contextos de Educação Infantil. Ademais, estudos de levantamento podem auxiliar ainda, na formulação de propostas de intervenção que estreitem o diálogo pesquisa-atuação do psicólogo na educação.

OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

O objetivo principal deste trabalho é analisar as concepções e atuação de profissionais de Educação Infantil sobre a arte e suas configurações nesse contexto.

4.2 Objetivos específicos

- Delinear o perfil dos (as) profissionais de educação e de psicologia que trabalham no contexto de Educação Infantil participantes da pesquisa;
- Realizar análise documental, buscando identificar como a arte é expressa nestes registros;
- Descrever as ações desenvolvidas por professores de Educação Infantil, professores de artes e psicólogos(as) escolares que trabalham no contexto da Educação Infantil, relacionadas à arte;
- Mapear as produções artísticas em salas de Educação Infantil, por meio de diagramas e registro fotográfico;
- Levantar o papel do(a) psicólogo(a) escolar nestes contextos, no que se refere à arte;

MÉTODO

A Psicologia é a ciência que estuda o desenvolvimento humano em diferentes aspectos, espaços, tempos, situações ou ainda grupos sendo, portanto, uma ciência com diversos objetos de investigação. Os diferentes objetos de estudo que fazem parte das investigações na Psicologia são compreensíveis pela complexidade humana em suas diferentes fases de desenvolvimento e estes podem ser estudados a partir de diferentes enfoques teóricos, dadas as diversas formas de se abordar um fenômeno psicológico. Compreende-se, portanto, que para investigações em contextos educativos, por serem espaços coletivos em que relações se estabelecem e processos de desenvolvimento e aprendizado ocorrem, deve-se optar por bases teóricas e metodológicas que privilegiem o social e toda a sua constituição dialética (Souza, 2016a).

Neste estudo, foi proposta uma pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa tem como matéria prima, um conjunto de sentidos que derivam de experiências, vivências, senso comum e ação, possibilitando a compreensão e análise do contexto pesquisado. Para tanto, fez-se necessário levar em consideração a singularidade dos participantes da pesquisa, uma vez que suas subjetividades representam a história coletiva de suas experiências e devem ser contextualizas e analisadas a partir do grupo cultural em que se inserem (Minayo, 2012).

O presente estudo foi realizado em Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) na cidade de João Pessoa- PB. A pesquisa englobou uma análise documental das instituições pesquisadas; entrevistas semiestruturadas que permitiram o levantamento de concepções dos profissionais de Educação Infantil sobre arte e desenvolvimento humano; observações de interações entre professora-criança-criança em contextos de Educação Infantil com o auxílio

de um gravador de voz, o que permitiu o registro de atividades junto às crianças e que envolviam a arte, mapeamento dos espaços nos quais ocorreram as observações e fotografia das produções artísticas infantis. Cada recurso possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre o contexto pesquisado, e uma melhor compreensão sobre as interações e intervenções pedagógicas nas quais a arte se fez presente, nestes espaços.

5.1 Participantes

Participaram do estudo oito professoras de Educação Infantil, dois professores (as) de artes e quatro psicólogas escolares que acompanham e/ou prestam serviço em Centros de Referência em Educação Infantil-CREI seja na Secretaria de Educação de João Pessoa, de maneira itinerante ou atuando nos mesmos. Fizeram parte da pesquisa ainda, as crianças do Pré I (4 anos de idade) e do Pré II (5 anos de idade), com as quais as professoras de Educação Infantil entrevistadas atuavam. Tais crianças participaram apenas, dos momentos de observação da atividade desenvolvida por suas professoras, em sala de aula, com o uso de um gravador de voz.

5.2 Instrumentos

De forma a atender aos objetivos deste estudo, foram levantadas as concepções dos profissionais sobre a arte e a imaginação no contexto de Educação Infantil através de um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada, com duas versões, uma para as professoras de Educação Infantil/professores de artes e outra, para as psicólogas escolares. O roteiro de entrevista utilizado com as psicólogas escolares contém 12 questões e

o roteiro utilizado com as professoras/professores de artes 13 questões, que versam sobre o desenvolvimento infantil, a arte e a imaginação no contexto de Educação Infantil. Foram necessários, ainda: lápis, papel e prancheta para mapear os espaços nos quais são expostas as produções artísticas das crianças; uma máquina fotográfica, que buscou registrar a produção artística infantil no contexto de sala de aula e um gravador de voz, que registrou as práticas das professoras de Educação Infantil, que envolviam a arte.

5.3 Procedimentos éticos

Este estudo foi apresentado à Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa- SEDEC, como forma de obter a aprovação para a realização da pesquisa em instituições públicas de Educação Infantil (CREI), na cidade de João Pessoa- PB. Obtida a aprovação, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba-CCS/UFPB, via Plataforma Brasil, sob o número de parecer CAAE 94724518.6.0000.5188. A pesquisa foi realizada de acordo com as prescrições da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne à pesquisa com seres humanos. Todos os participantes e responsáveis por estes (no caso das crianças participantes do estudo) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Assentimento, como condição para a participação no estudo.

5.4 Procedimentos para coleta de dados

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Ciências da Saúde CCS-UFPB foi realizado um contato com as instituições públicas de Educação Infantil, de forma a

marcar um horário para a realização das entrevistas, observações das atividades que envolviam arte, desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil, coletar fotografias das produções artísticas infantis e realizar a análise de documentos oficiais das instituições. Inicialmente, o estudo seria realizado em quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI). Contudo, dentre as instituições disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, apenas três tinham turmas de Pré-I e Pré-II compondo a instituição no momento da pesquisa.

Os CREIs que fizeram parte da pesquisa foram selecionados aleatoriamente pela Secretaria de Educação de João Pessoa, tendo como critério atenderem crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses. Como critério de inclusão, participaram da pesquisa apenas as instituições que apresentavam turmas de Pré-I e Pré II no momento da pesquisa, os profissionais da educação que prestavam serviço ou atuavam junto às instituições acima referidas e as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, inseridas nestes contextos, cujos responsáveis permitiram suas participações.

Os dados sociodemográficos das (os) participantes da pesquisa foram coletados no momento da entrevista, possibilitado pelo contato prévio com as instituições, para agendar um melhor horário para a realização da coleta de dados. Tais informações foram recolhidas com o uso de um gravador de voz e um questionário. Para tanto, todas (os) as (os) participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como condição para o início da gravação de voz.

Procedimento para a realização da análise documental: Das três instituições participantes da pesquisa, duas cederam seus Projetos Políticos Pedagógicos e uma cedeu os Planos Anuais das Professoras do Pré-I e do Pré-II. Dessa forma, esses foram os documentos lidos e

analisados. É importante lembrar que o foco da análise desses documentos foi perceber como a imaginação e a arte compareciam nestes registros.

Procedimento para a realização das entrevistas: Foi realizado um contato prévio com as instituições, para agendar um melhor horário para a realização das entrevistas com os profissionais. As entrevistas foram realizadas com as (os) profissionais e registradas por meio de um gravador de voz, em um local reservado da instituição, para evitar interferências. No momento das entrevistas, estes participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como condição para a participação no estudo.

Procedimento para a realização das observações nos contextos de educação infantil: As observações das atividades desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil, com o uso do gravador de voz, o mapeamento dos espaços e a fotografia das produções artísticas das crianças ocorreu apenas nas turmas nas quais os responsáveis permitiram a participação das crianças no estudo. Dessa forma, foram realizadas quatro observações em turmas do Pré-I e uma observação em turma do Pré- II, em uma mesma instituição. Antes das observações terem início, a pesquisadora se apresentou e ao adentrar nas salas de aula, leu e explicou novamente o Termo de Assentimento às crianças, garantindo que todas compreendessem como se dariam as suas participações e assegurando seus direitos éticos na participação da pesquisa. Primeiramente, foi pedida a permissão para serem registrados 30 minutos de atividades entre a professora e as crianças com o gravador de voz, em cada turma. Contudo, muitas vezes a atividade terminava antes dos 30 minutos e/ou a professora pedia para encerrar a gravação, uma vez que iria iniciar outro tipo de atividade junto às crianças. No fim da atividade, foi pedida às crianças a permissão para fotografar suas produções artísticas. O mapeamento dos espaços foi realizado com a utilização de uma máquina fotográfica: estas fotografias auxiliaram na diagramação destes espaços, que fazem parte da análise do contexto observado. É necessário

salientar que a participação das crianças se deu exclusivamente na observação destas pela pesquisadora, em interação com a professora e demais colegas durante o transcurso da atividade desenvolvida pelas professoras de Educação Infantil. O recurso do gravador de voz foi utilizado visando apreender as trocas verbais e os procedimentos pedagógicos utilizados pela docente, bem como compreender de que forma a arte comparece nas atividades realizadas por esta. Portanto, não houve a aplicação de entrevistas às crianças, nem o registro de suas imagens.

5.5 Procedimentos para a análise dos dados

5.5.1. Análise documental: Foi realizada uma leitura minuciosa dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Relatórios Anuais disponibilizados pelas instituições, visando identificar os pontos específicos nos quais a arte comparece nestes documentos. A partir disso, foram definidos eixos gerais de análise para a discussão com base na literatura levantada no presente trabalho. Os eixos gerais para essa análise documental foram: Fundamentos teóricos e metodológicos sobre a arte; Objetivos da utilização da arte no contexto de Educação Infantil e; Propostas de atividades que envolvem a arte. Os resultados foram analisados à luz da Psicologia histórico-cultural, no que concerne às produções sobre imaginação e a arte, além de pesquisas e documentos oficiais norteadores de práticas na Educação Infantil.

5.5.2. Entrevistas: Os dados sociodemográficos foram recolhidos durante o momento da entrevista e posteriormente analisados, com base em textos relacionados à Educação Infantil e à Psicologia do Desenvolvimento. As entrevistas foram transcritas literalmente e o registro da fala dos participantes foi submetido a uma leitura flutuante, baseada em Bardin (2009). Posteriormente, a análise do material buscou apreender os sentidos que emergiram da fala dos participantes, que foram organizados em três grandes eixos gerais: Concepções dos

profissionais sobre a arte; Concepções dos profissionais sobre a imaginação e criação infantil e; Concepção dos profissionais sobre projetos e possibilidades do uso da arte na Educação Infantil. As categorias que compõem os eixos foram construídas pela similaridade semântica da fala dos participantes, os sentidos e significados que emergiram, de modo a não fragmentar seus relatos.

5.5.3. Observações realizadas nos contextos de educação infantil: Durante as observações, foram realizadas anotações pela pesquisadora e o uso de um gravador de voz. As gravações foram transcritas literalmente e foram discutidas com base em pressupostos da Psicologia histórico-cultural sobre a imaginação e a arte, Desenvolvimento Infantil e na área da Educação Infantil. Este método permitiu à pesquisadora, acessar significados pela observação de práticas humanas e é utilizado, quando há interesse na dinâmica das interrelações, em seu ambiente natural, e não apenas em respostas individuais às questões. Faz-se conveniente complementar a observação com outros métodos, a exemplo da entrevista e análise de documentos (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Foram construídos dois eixos gerais de análise que auxiliaram na discussão destas observações, quais sejam: Organização do espaço e interações professora-crianças em atividades dirigidas.

O foco da análise desses resultados foi verificar como a arte compareceu nas observações, em especial, como as professoras utilizaram elementos artísticos em suas atividades, e de que forma se dava a participação da criança. Buscou-se também identificar nessas interações as verbalizações (falas espontâneas, solicitação, diretivo, *feedback*, narrativas de histórias) e o uso de gestos que compunham a cena interativa durante as atividades pedagógicas. Os mapeamentos e discussão acerca da organização dos espaços e das produções artísticas infantis constam nesse tópico e fazem parte do conjunto de materiais recolhidos para ampliar a compreensão acerca da importância e dos usos da arte no contexto de Educação

Infantil. Vale salientar que os nomes das crianças que participaram da observação e estão descritos neste tópico são fictícios, de modo a resguardar as suas identidades e preservar o anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os resultados da análise sociodemográfica das (os) participantes, os resultados da análise documental das instituições de Educação Infantil (CREI), das entrevistas com as (os) profissionais da Educação Infantil, bem como das observações de práticas das professoras de Educação Infantil, que fizeram parte da pesquisa. Buscou-se discutir os resultados encontrados de forma interrelacionada, privilegiando a análise do todo, por entender que cada elemento levantado neste estudo auxiliará em uma melhor compreensão de como a arte se configura nos contextos de Educação Infantil pesquisados.

6.1. Resultados da análise dos dados sociodemográficos

No que se refere aos dados sociodemográficos, a figura 1 a seguir, traz de forma sintetizada, as informações disponibilizadas pelos profissionais que fizeram parte do presente estudo, durante o momento da entrevista, com o uso do gravador de voz.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (N=8)	PROFESSORES DE ARTES (N=2)	PSICÓLOGAS ESCOLARES (N=4)
Média de idade	44, 2 anos	40 anos	54,5 anos
Sexo	**Feminino:** 8	**Feminino:** 1 **Masculino:** 1	**Feminino:** 4
Nível de formação	• **Magistério:** 1 • **Superior completo:** 3 • **Pós graduação:** 4	• **Superior Completo:** 1 • **Pós graduação:** 1	• **Superior Completo:** 2 • **Pós graduação:** 2
Áreas de graduação	• Pedagogia • Letras	• Pedagogia • Artes	• Psicologia
Áreas de pós-graduação	• Psicopedagogia • Gestão escolar • Supervisão e orientação escolar • Coordenação e supervisão escolar	• Representação teatral	• Sexualidade humana • Mestrado em educação

Média do tempo de atuação na educação infantil	15,1 anos	4,2 anos	15,7 anos
Média do tempo de atuação na instituição pesquisada	9,3 anos	4,2 anos	14,2 anos
Trabalha em outra instituição?	**Não:** 6 **Sim**: 2	**Sim:**2	**Sim:**2 **Não:** 2

Figura 1: Quadro dos dados sociodemográficos dos profissionais da Educação Infantil

Conforme a Figura 1 acima, a média de idade das professoras de Educação Infantil é 44, 2 anos, dos (as) professores (as) de artes é 40 anos e das psicólogas escolares, 54,5 anos de idade. A amostra foi composta majoritariamente, por profissionais do sexo feminino (n= 13) sendo apenas um profissional, do sexo masculino (professor de artes).

No que concerne ao nível de formação destes profissionais, quatro professoras de Educação Infantil tinham Pós-graduação (em áreas como Psicopedagogia, Gestão escolar, Supervisão e Orientação escolar e Coordenação e Supervisão escolar), três tinham o nível Superior Completo (Pedagogia e Letras) e uma, Magistério. Por sua vez, a professora de artes era graduada em Pedagogia, com Pós-graduação em Representação teatral e o professor de artes era graduado em Artes. Uma das psicólogas escolares tinha Pós-graduação em sexualidade humana e uma, Mestrado em educação.

Sobre o tempo de atuação na Educação Infantil, as professoras apresentaram uma média de 15,1 anos de atuação, os professores de artes 4,2 anos de atuação, e as psicólogas escolares, 15,7 anos de atuação neste contexto. Acerca do tempo de atuação na instituição pesquisada, as professoras de Educação Infantil apresentaram uma média de 9,3 anos de atuação, os professores de artes 4,2 anos de atuação e as psicólogas escolares, 14,2 anos de atuação. A maioria das professoras de Educação Infantil (n=6), os dois professores de artes e duas psicólogas escolares atuavam em outras instituições além daquelas em que foram entrevistadas (os).

Segundo Buss-Simão e Rocha (2018) com a LDB, a carreira docente na Educação Infantil, que antes era desempenhada por profissionais sem formação para atuar na área, passou a ser exercida por um profissional de nível superior (ex.: licenciatura, graduação plena, IES) ou com formação mínima no magistério. Para estas autoras, trabalhar no contexto de Educação Infantil exige que os profissionais tenham conhecimento sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, sobre as questões curriculares/pedagógicas, e a função sociocultural deste local. Bolsanello (2009) menciona que a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil pode influenciar no desenvolvimento físico e psíquico das crianças e em seus êxitos futuros, o que evidencia a relação entre formação e a qualidade do trabalho desse profissional.

Para Albano (2018), o processo formativo é um elemento importante para o planejamento de práticas educativas a serem desenvolvidas junto às crianças. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a formação adequada e continuada dos profissionais da educação auxilia no aperfeiçoamento contínuo em sua prática educacional. Ainda para este autor:

> a formação acadêmica e continuada das educadoras denota a importância desse nível de escolarização das mesmas para o desenvolvimento da prática educativa destas em sala de aula - não pelos títulos em si, mas pelas inúmeras possibilidades que surgem, ao longo desse processo formativo, de reflexão sobre o ser e o fazer docente (numa dimensão política, humana) com vistas à transformação de si e do mundo, com fins ao desenvolvimento de uma verdadeira práxis criadora (Albano, 2018, p. 47).

Em um estudo realizado por Gatti (2010), no qual foram analisadas ementas de 71 cursos de formação presenciais de licenciatura em Pedagogia no País, foi possível perceber

alguns aspectos relacionados ao currículo destes cursos, tais como: as disciplinas ligadas à formação profissional eram reduzidas, as abordagens eram bastante descritivas e pouco relacionavam a importância da unidade dialética teoria-prática. Nesta pesquisa, apenas 5,3% dos cursos apresentavam disciplinas que permitiam aprofundamento sobre a Educação Infantil. Este estudo dá base para discussões sobre a tríade formação-concepção-prática, que fomenta reflexões sobre a importância das formações continuadas nos espaços de Educação Infantil, bem como pesquisas na interface entre Psicologia Escolar, Desenvolvimento Infantil e Educação Infantil.

Sobre essa questão, Barreto (2018) afirma que mesmo quando a formação inicial proporciona ao profissional da Educação Infantil bases teóricas e metodológicas para a sua atuação, a formação continuada se apresenta como uma necessidade para o desenvolvimento profissional, embora se torne indispensável e dispendiosa quando a primeira não cumpre o seu papel.

Na presente tese, as psicólogas escolares apresentaram uma média de tempo de atuação profissional maior do que a dos outros profissionais da Educação Infantil, seguidas das professoras de Educação Infantil e por último, os professores de artes. Tal informação levantada no questionário sociodemográfico pode dar subsídios para uma análise mais abrangente sobre as concepções e ações dos profissionais entrevistados. O tempo de experiência na Educação Infantil também é relevante para a análise do perfil sociodemográfico dos profissionais que trabalham nos contextos de Educação Infantil. Segundo Bitencourt, Lomba e Silva (2018), a experiência profissional engloba o trabalho que estes profissionais realizam e a atribuição de significados que dão à esta prática. Para estas autoras, o tempo de experiência na Educação Infantil pode se relacionar com a concepção de infância, formação profissional e planejamento de atividades junto às crianças.

Neste sentido, faz necessário investigar a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o tempo de atuação na área para que, junto com outras informações levantadas neste estudo, seja possível construir um panorama geral das ações que são desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, aqui especificamente, no que se refere à arte e ao desenvolvimento infantil.

6.2 Resultados da análise documental das instituições públicas de Educação Infantil pesquisadas

A pesquisa documental faz parte do rol de possibilidades de investigação na metodologia científica (Gil, 2008). A análise de documentos oficiais dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) foi proposta na presente tese como forma de verificar de que maneira a arte comparece nestes materiais e como estes documentos podem auxiliar e/ou norteiam planejamento de práticas pedagógicas em que a arte comparece, nas instituições pesquisadas. Das três instituições que fizeram parte deste estudo, duas disponibilizaram os seus Projetos Políticos Pedagógicos vigentes no momento da pesquisa e uma, disponibilizou os Planos Anuais das Professoras do Pré I e do Pré II, do ano de 2018.

Na visão de Silva, Luz e Silva (2018) pesquisas que incluem análise de documentos de instituições educacionais possibilitam a "compreensão do que ele (o documento) expressa e o discernimento das concepções presentes em suas entrelinhas" (p.46). No que diz respeito aos Projetos Políticos Pedagógicos, Sant'ana e Guzzo (2016) afirmam que estes documentos apresentam uma articulação entre concepções de educação, organização do trabalho educativo e do trabalho docente em sala de aula, definidas pelas instituições educacionais. Destaca-se

como importante a análise de documentos das instituições para identificar como a arte é expressa nestes registros e, assim, compreender de maneira mais aprofundada o lugar que a dimensão estética ocupa nos documentos dos contextos pesquisados.

6.2.1- Eixos gerais de análise dos documentos das instituições públicas de Educação Infantil pesquisadas

A leitura dos documentos disponibilizados pelos Centros de Referência em Educação Infantil- CREI pesquisados permitiu a identificação de pontos importantes, nos quais a arte comparece como meta ou possibilidade de utilização pelos profissionais da Educação Infantil, nas suas atividades desenvolvidas junto às crianças. Tais pontos foram organizados em eixos gerais de análise, que nortearam o estudo destes documentos, quais sejam: Fundamentos teóricos e metodológicos sobre a arte; Objetivos da utilização da arte no contexto de Educação Infantil e; Propostas de atividades que envolvem a arte. Estes eixos de análise foram propostos tendo como base a forma como os documentos analisados são organizados.

6.2.1.1- Fundamentos teóricos e metodológicos sobre a arte

A leitura dos dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) permitiu verificar que estes documentos mencionam como bases teóricas para nortear as práticas nos CREIs, Piaget e Vigotski. Por sua vez, PPP2 destaca que o documento toma como maior fundamento para as suas práticas, premissas elaboradas por Vigotski, embora também seja possível identificar, pela leitura deste documento, a menção a teóricos como Piaget, Wallon e Emília Ferreiro.

Embora o PPP1 tenha destacado os conceitos de Vigotski no que se refere à interação, linguagem, funções psíquicas superiores e zona de desenvolvimento proximal, apenas o PPP2 fez referência às contribuições vigotskianas sobre a arte, como se pode verificar no seguinte trecho deste documento:

> A abordagem sócio-histórica prevê a aprendizagem como um processo essencialmente social, que busca não o desenvolvimento das potencialidades individuais, mas a expressão da cultura e a possibilidade de sua transformação, ou seja, esse modelo tem como objetivo das formas de intervenção a atividade criadora (PPP2, p. 23).

Com base no que está escrito no PPP2, é possível fazer uma reflexão sobre os pressupostos de Vigotski (1999) em relação à criação na infância. Segundo este autor, a arte é produto/produtora de cultura e influencia o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, destacando-se aqui, a imaginação. Neste sentido, a atividade criadora da imaginação infantil tem uma relação direta com a variedade de experiências vivenciadas pelo sujeito, uma vez que tais experiências reais constituem matéria-prima a partir da qual a imaginação se constrói. Dessa forma, como já mencionado por Vygotsky (2012), quanto mais rica for a experiência humana, mais possibilidades de conteúdo para a atividade imaginativa terá o sujeito, processo este que influencia em seus processos de criação.

Nesta linha de discussão, faz-se necessário mencionar o papel fundamental da Educação Infantil no desenvolvimento da imaginação, função psicológica que permite a atividade criadora na infância. O papel destes contextos e a qualidade das atuações dos profissionais que se inserem nestes espaços estão relacionados ao planejamento de atividades, que são influenciados pelas concepções das (o) profissionais sobre desenvolvimento humano e

Educação Infantil. Vale destacar que estes planejamentos devem considerar ainda, as maneiras como as professoras organizam os espaços para estas atividades, baseado no conhecimento sobre a "organização espacial" como elemento fundamental para potencializar processes de desenvolvimento e aprendizado infantis (Campos-de- Carvalho & Souza, 2008; Cocito & Marin 2017; Moreira & Souza, 2016).

Ainda sobre a atividade criadora, o PPP2 ressalta:

> Para uma atuação efetiva e eficaz, se faz necessário o constante estudo e atualização de suportes legais e pedagógicos que dão sustentação às ações educativas e deve ser um hábito formado entre os educadores. O ato de pesquisar, analisar, pensar, construir junto, deve ser permanente, fazendo da escola um espaço de formação e crescimento pessoal e profissional, o que repercutirá positivamente para a produção de práticas que revelam e são reveladas por subjetividades em processo. É durante as reuniões quinzenais de planejamento pedagógico que a equipe de professoras, especialista e diretora potencializam essa busca mediante a troca de experiências, estudo e pesquisa de pressupostos teórico-metodológico para uma ação eficaz, democrática e inclusiva (PPP2).

No trecho acima, o PPP2 afirma a importância de reuniões pedagógicas para que as ações, baseadas em pressupostos teóricos, sejam implementadas na instituição. Para Soares, Côco e Ventorim (2016) e Rodrigues e Saheb (2019) formações continuadas em contextos de Educação Infantil são importantes para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Esta formação continuada é entendida como um processo organizado no qual os profissionais da Educação Infantil se implicam individualmente ou em equipe, compartilhando experiências com vistas à ampliação de consciência, conhecimentos e competências, o que lhes permite

refletir sobre suas atuações relacionadas ao desenvolvimento infantil e nos documentos oficiais norteadores das práticas nas instituições para assim, promover melhorias na qualidade da Educação Infantil. Neste sentido, tais reuniões pedagógicas podem influenciar no planejamento de práticas que envolvam a arte no contexto pesquisado.

Posteriormente, o PPP2 cita a brincadeira como uma atividade importante na Educação Infantil, por ser favorecedora do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tal como segue:

> Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (PPP2, p. 25).

A aproximação com a arte na Educação Infantil pode ser facilitada pela brincadeira, atividade que torna a arte prazerosa e possibilita a representação e simbolização da visão de mundo da criança, pelo lúdico. Em contextos de Educação Infantil, a brincadeira se revela como uma ferramenta importante, que influencia em processos de aprendizado, desenvolvimento e auxilia no estabelecimento de interações adulto-criança/crianças e seus pares. Contudo, vale salientar que a arte e a brincadeira são temáticas que partem de diferentes âmbitos da Psicologia histórico-cultural, embora relacionados ao desenvolvimento e

aprendizado infantil (Oliveira, Braz Aquino, Salomão & Melo, 2015; Santini & Vasconcellos, 2013).

No que se refere aos argumentos apresentados no PPP2 sobre a imaginação e a realidade, Vygotsky (2012) argumenta que toda a criação é elaborada a partir de elementos da realidade e/ou experiências humanas, ou seja, a atividade criadora está diretamente relacionada com a variedade de experiências acumuladas pelo homem ou ainda, pela socialização de experiências de outros sujeitos. O compartilhamento da experiência alheia proporciona o alargamento do processo criativo, levando a criança a imaginar o que nunca fez parte de seu repertório de vivências. Neste processo, a emoção é parte fundamental para o desenvolvimento da imaginação, uma que que esta função psíquica superior é parte constituinte da relação entre imaginação e realidade: a imaginação pode influenciar na emoção e vice-versa.

O PPP1 e o PPP2 também citam documentos oficiais que apresentam pressupostos sobre a arte na Educação Infantil. O PPP1 discorre que a efetivação de práticas na instituição está de acordo com os princípios propostos pela "Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (2004), e das Diretrizes de 2010 e 2011 deste município para a Educação Infantil de acordo com seus fundamentos norteadores (...)" (s.p.). Aqui destacamos os "Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais" (s.p.), como citado no documento.

Já o PPP2 cita o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, colocando que a Educação Infantil deve considerar: "A criança como sujeito de direitos e a escola como um (...) 'espaço do lúdico, da imaginação, da criação, do acolhimento, da curiosidade, da brincadeira' (...)" (PPP2, p. 24).

Documentos oficiais que orientam práticas na Educação Infantil destacam a importância da arte nestes contextos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) apresentam propostas para a organização pedagógica na Educação Infantil, entendendo que tais organizações podem elevar os índices de qualidade nestes contextos. Este documento, como citado anteriormente, menciona os princípios estéticos na Educação Infantil, que se referem às propostas pedagógicas nestes contextos que respeitam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, pela garantia de experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) por sua vez, apresenta argumentos sobre a necessidade de a educação básica possibilitar o desenvolvimento de competências gerais para o desenvolvimento global infantil, dentre eles, valorizar e fruir diversas manifestações artísticas e culturais, além de destacar a importância de espaços educacionais utilizarem diferentes linguagens artísticas para mediar conhecimentos, favorecendo o entendimento mútuo das crianças.

Por sua vez, o Manual de Funcionamento dos CREIS, da cidade de João Pessoa (2017) apresenta uma proposta estruturada em quatro eixos temáticos bimestrais, quais sejam: Identidade e autonomia; Meio ambiente; Arte e Cultura; Ética e cidadania. Em cada bimestre, o documento aborda de forma transversal, um desses eixos no qual são incluídas as áreas de conhecimento propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b), que são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Os critérios citados a respeito da arte pelo PPP2 podem ser encontrados tanto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como na

proposta da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba (2017), principalmente no eixo Arte e Cultura, o qual destaca:

> Este eixo temático abordará conteúdos exclusivos alusivos à arte e a cultura, sendo mais um momento para práticas reflexivas acerca do fazer artístico e apreciação em artes. A presença das artes no dia a dia dos CREIs é bastante rica e imprescindível para o desenvolvimento das crianças. (...) O trabalho com artes e cultura é possível nas unidades quando da (SIC) o professor junto com as crianças, criam diferentes formas para que elas possam explorar os diferentes materiais (2017, p. 24-25).

Neste sentido, é possível perceber que ambos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP1 e PPP2) dão destaque à arte e imaginação no desenvolvimento infantil. Contudo, vale salientar que tais afirmativas serão analisadas novamente nos resultados das entrevistas e observações realizadas nos espaços de Educação Infantil pesquisados, de forma a perceber de que maneira tais documentos comparecem na fala e na ação dos participantes. Vale mencionar que os Planos Anuais do Pré-I e Pré-II não mencionam bases teórico-metodológicas ou documentos oficiais que norteiem as práticas junto às crianças, no corpo de seus documentos. Tais documentos apenas descreveram as práticas realizadas pelas profissionais, sem embasar teoricamente tais ações.

6.2.1.2- Objetivos da utilização da arte no contexto de Educação Infantil

Pela organização em comum que os documentos apresentavam, considerou-se pertinente investigar se a arte comparecia nos objetivos dos documentos analisados. O PPP1 faz uma

discreta referência à criatividade em seu objetivo geral: “Promover uma educação infantil de qualidade visando (...) processo de transformação de si mesmos (...) em cidadãos críticos, afetivos, criativos” (s.p.), sem mencionar qualquer conceito relacionado à arte em seus objetivos específicos. Por sua vez, o PPP2 apresenta o seu objetivo geral: “Proporcionar o desenvolvimento integral da criança, tornando-a um ser seguro, independente, criativo e participativo através do enriquecimento de suas vivências (...) de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social”.

O PPP2 também traz um objetivo específico que faz menção à arte:

> Fazer com que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, condição imprescindível para que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas, sejam elas voltadas para o lúdico ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (PPP2, p. 31).

Ambos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP1 e PPP2) citam a criatividade ou criação como princípio geral para elaboração dos documentos. O PPP1 associa a qualidade na Educação Infantil com a transformação de crianças em cidadãos, dentre outras características, cidadãos criativos e que elaboram respostas criativas diante de vivências no mundo. Esta menção reflete a defesa garantida nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2010), que preconiza os princípios estéticos, ligados à propostas pedagógicas que respeitem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão infantil nas diferentes manifestações artísticas e culturais como aqueles que, relacionados aos princípios éticos e políticos, constituem indicadores de qualidade na Educação Infantil.

Por sua vez, o PPP2, em seu objetivo geral, menciona que o “enriquecimento” de vivências, também dentre outras áreas, a estética, influencia no desenvolvimento integral de

crianças inseridas na Educação Infantil. Há de se ressaltar que, a partir de leituras vigotskinianas, o termo "vivência" remete ao sentindo atribuído pelo sujeito ao meio cultural no qual ele se encontra. O "enriquecimento de vivências" mencionado no documento pode levar a reflexões sobre o que foi dito por Vygotsky (2012) acerca da imaginação e a necessária diversidade de experiências para o seu desenvolvimento como função psíquica superior (Vigotski, 2018).

Contudo, vale salientar um trecho do objetivo específico do PPP2, que cita "Fazer com que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, condição imprescindível para que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas". Este trecho parece refletir uma compreensão equivocada sobre escritos vigostkinianos acerca da atividade criadora humana e o desenvolvimento da imaginação. Para Vygotsky (2012), é especificamente a diversidade de experiências que influencia na imaginação e assim, na atividade criadora humana. Embora a dialética seja um pressuposto defendido na Psicologia histórico-cultural, faz-se necessário enfatizar a compreensão dos conceitos desenvolvidos por este autor, para que ações na Educação Infantil, mediadas pela arte, potencializem o desenvolvimento global infantil.

Ainda neste trecho do PPP2, destaca-se a frase "(...) sejam elas voltadas para o lúdico ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta". Nesta frase, parece haver uma diferenciação entre o lúdico e as atividades mediadas pelos profissionais da Educação Infantil, o que remete à compreensão de que as atividades lúdicas são realizadas apenas pelas crianças (atividade livre) e as atividades pedagógicas, pela intervenção das professoras. Para Oliveira, Braz Aquino, Salomão e Melo (2015), é especificamente pelo lúdico (brincadeira) que o aprendizado pode se desenvolver em contextos de Educação Infantil, sendo equivocada a concepção de aprendizado desarticulada do lúdico, nestes contextos. Alexandrino

e Braz Aquino (2018) também destacam que as práticas pedagógicas em contextos de Educação Infantil precisam estar embasadas em ações intencionais, que integrem os aspectos lúdicos e cognitivos, levando em consideração ainda o desenvolvimento dos variados tipos de linguagem, inclusive a não-verbal.

Os Planos Anuais são estruturados de maneira diferente dos Projetos Políticos Pedagógicos analisados. Nestes documentos, os objetivos específicos são encontrados separados, em cada eixo temático bimestral. No Plano Anual do Pré-I e do Pré-II, a arte comparece nos objetivos específicos do eixo temático "Arte e Cultura", como verificado abaixo:

> Apreciar o patrimônio cultural do seu grupo social; (...) Discriminar fontes sonoras e produções musicais; Manifestar, interesse pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas com as quais entre em contato; Ampliar seu conhecimento cultural; Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem e da construção; Desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação; Explorar características, propriedades e possibilidades de manuseio de diversas formas de expressão artística; Utilizar formas diversas de expressão artística; Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (Plano de curso anual do Pré-I e do Pré-II, 2018).

Nos objetivos dos Planos de curso anual do Pré-I e Pré II, foram apresentadas diversas atividades artísticas, tais como: pintura, desenho, música, artes plásticas além da menção à necessidade de utilizar diferentes materiais para a realização das atividades. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b) menciona que na etapa da Educação Infantil, devem-se desenvolver capacidades de ordem estética, que estão associadas à

possibilidade de produção artística, e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas.

6.2.1.3- Propostas de atividades que envolvem a arte

No PPP1, são referidas algumas atividades que devem contemplar o eixo temático bimestral “Arte e Cultura”, tais como:

> Conhecer os artistas da comunidade local; reprodução oral de músicas; Informações sobre as obras ouvidas e seus compositores; Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e linguagem oral; Conhecimento e apreciação da diversidade de produção artísticas locais; Leituras de obras de artes a partir da observação, narração e interpretação das imagens; e apreciação das artes visuais (...) (PPP1).

A organização do trabalho pedagógico do PPP2 se dá por áreas do conhecimento: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Natureza e Sociedade; Música e Movimento; e Artes Visuais, de acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de João Pessoa (2004). Na área de conhecimento “Linguagem oral e escrita”, são mencionadas propostas de atividades com o uso da arte: “(...) poesias, quadrinhos, canções, músicas, provérbios, adivinhas, parlendas e trava línguas; Criação e reconto de histórias; Narração e debate sobre filmes (...)”. Por sua vez, na área de conhecimento “Música e movimento” a arte comparece nestes pontos:

> Explorar expressão e produção do silêncio e de sons (...); Vivência de brincadeiras e jogos cantados e ritmos; Reconhecimento e utilização das diferentes características

> geradas pelo silêncio e pelos sons (...); Apreciação Musical; Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores, a fim de iniciar o conhecimento sobre a produção musical (...) (PPP2).
>
> Na área de conhecimento "Artes Visuais" a arte comparece nestes pontos do conteúdo: Desenho, pintura (...); Escultura e modelagem; Conhecimento e apresentação da diversidade de produções artísticas (locais, regionais e nacional) como esculturas, fotografias, ilustrações, cinema, construções, pintura, etc.; Leitura de obras de artes a partir de observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetivos; Apreciação das artes visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais (PPP2).

Por sua vez, os Planos Anuais do Pré-I e Pré-II apresentam atividades dentro dos eixos temáticos bimestrais de trabalho nos CREIs. No eixo "Arte e Cultura", é mencionado que as atividades devem contemplar:

> Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema; Apreciação das suas produções (das crianças) e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica; Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos; Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais (Plano Anual do Pré-I e Pré-II, 2018).

Como já mencionado, nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil (Brasil, 1998b; 2010) e documentos locais, a exemplo do Manual de funcionamento dos CREIS (2017) há menções sobre a necessidade de desenvolver trabalhos a partir de eixos temáticos, a exemplo

do eixo “arte e cultura”, bem como sinalizam a necessidade de desenvolvimento de princípios estéticos, relacionados ao desenvolvimento da imaginação e criação na infância.

O processo de análise documental permitiu perceber que a arte comparece nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, pelo uso do argumento de que ela favorece o processo criativo e está articulada aos conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições. É possível notar ainda, a menção a documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, bem como o resgate a teóricos que desenvolveram teorias sobre desenvolvimento humano, a exemplo de Vigotski.

Produções artísticas são atreladas à culminância de projetos e eixos bimestrais, entretanto, também se observa o seu uso em outros projetos dos CREIs. O PP2 foi o documento que deu maior ênfase à relação entre arte e imaginação na Educação Infantil, citando muitas vezes, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, para quem o ambiente cultural e as vivências neste meio têm relação direta com o desenvolvimento global infantil. Para esse autor, atividades que contemplem a arte têm influência no desenvolvimento de funções psíquicas, como a imaginação infantil, função básica para o ato criativo (Vygotsky, 2012).

Vale destacar ainda, que a instituição que construiu o PPP2 tem em seu quadro de profissionais, uma profissional de Psicologia Escolar, o que pode ter influenciado no fato de atividades e argumentos atrelados à arte e à imaginação comparecerem neste documento, com referências a documentos e teorias que articular arte e desenvolvimento humano. Como já mencionado, a análise de documentos oficiais de instituições educacionais se faz importante, uma vez que tais documentos apresentam (ou devem apresentar), as concepções construídas pelo coletivo de ambientes educacionais, sobre desenvolvimento humano, educação e planejamento de suas ações, o que influenciará em como se darão as suas práticas.

Guiando-se pela defesa da presente Tese, que se baseia em documentos oficiais da Educação Infantil, de que a criança tem o direito à vivências estéticas mediadas pela arte, foi possível notar que nos documentos, a arte comparece, na maioria dos casos, como parte integrativa de projetos associados à datas comemorativas. A imaginação é citada em um dos documentos, como importante no desenvolvimento na infância, contudo, há de se destacar que tal função psicológica, superior pela cultura, não é observada atrelada à arte. Neste sentido, de forma a se aprofundar sobre as concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a arte e imaginação nestes espaços, foram realizadas entrevistas, analisadas e discutidas no próximo tópico dos resultados.

6.3 Resultados da análise das entrevistas com os profissionais da Educação Infantil

Nesta seção, apresentam-se os resultados das entrevistas com os profissionais da Educação Infantil. Tais entrevistas buscaram levantar as concepções dos profissionais entrevistados sobre a arte, a imaginação e o desenvolvimento infantil.

Conhecer as concepções de profissionais da Educação Infantil sobre o desenvolvimento de crianças inseridas nestes contextos fez-se necessário para compreender que estratégias estes profissionais utilizam para atuar junto às crianças e quais os significados que eles atribuem às suas ações. Para Albano (2018), as concepções de profissionais sobre o desenvolvimento infantil constituem a dimensão concepção-prática, uma vez que para este autor, "(...) é impossível dissociar a forma como o indivíduo compreende o objeto de sua ação e sua ação em si" (p. 18). Tal compreensão pode auxiliar a levantar indicadores sobre as maneiras como estes profissionais interagem com as crianças e lidam com os seus processos de aprendizado (Santos, Ramos & Salomão, 2015; Vasconcelos & Salomão, 2016).

6.3.1- Eixos gerais da análise das entrevistas com os profissionais de Educação Infantil

As falas dos profissionais e sua correspondente discussão têm como norteadores três eixos gerais de análise. Cada eixo geral desmembrou-se em categorias, que foram organizadas a partir das perguntas da entrevista realizada junto aos profissionais participantes da pesquisa. As respostas dadas pelos profissionais entrevistados possibilitaram a construção de subcategorias de análise.

A frequência das respostas pode diferir do número de entrevistados, dado que no processo de análise, foi levado em consideração o conjunto de atribuições de significados, sentidos e concepções subjacentes às falas dos participantes, ou seja, foram criadas categorias à posteriori, construídas pela similaridade semântica encontrada na fala dos profissionais. Estes eixos foram discutidos considerando as obras de Vigotski no que se refere à imaginação e criação, autores contemporâneos da Psicologia histórico-cultural, pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento e documentos oficiais da Educação Infantil.

6.3.1.1- Eixo 1: Concepções dos profissionais sobre a arte

Este eixo foi composto pela seguinte pergunta do roteiro de entrevista: ***Quando eu falo a palavra arte, o que te vem à mente? A palavra arte te remete à que? A que você associa?***

PSICÓLOGAS ESCOLARES	PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PROFESSORES DE ARTES
Arte como expressão (n=3) *Arte faz parte de tudo* (n=2) *A criança já é a própria arte em si* *Criatividade, emoção, beleza e estética*	*Manifestações artísticas e/ou lúdicas* (n=4) *Imaginação* (n=4) *Criação, ao novo* *Releitura do mundo, no caso da criança, dela com o mundo* *Tudo o que está ligado ao nosso dia a dia*	*Amplitude, alegria, conhecimento, autoconhecimento, imaginação, criatividade, satisfação* *Expressão, à sentimento de expressão*

Figura 2: Quadro representativo das falas dos profissionais da Educação Infantil sobre a arte

A Figura 2 descreve as falas dos profissionais entrevistados sobre as suas compreensões acerca da arte. No que se refere ao grupo de **psicólogas escolares** as respostas

das profissionais levaram à elaboração de duas categorias de análise: *Arte como expressão* (n=3), que foi construída a partir dos seguintes trechos de falas: “Eu vejo a arte como algo que você possa se expressar” (PSI1); “Liberdade de expressão” (PSI3); “O profissional, o adulto, ele tem que ter essa visão da arte como algo de algo de expressão, seja visual, seja motora, seja da parte cognitiva” (PSI2). Também surgiu a seguinte categoria: *A arte faz parte de tudo* (n=2) representada pelos seguintes trechos de fala: “A arte está inserida em todos os contextos de nossa vida” (PSI2); “A arte faz parte do nosso desenvolvimento, sem a arte a gente não teria também desenvolvimento” (PSI1). Também foram observadas menções únicas a esta perguntas, tais como: “A criança já é a própria arte” (PSI1); “Criatividade, emoção, beleza e estética” (PSI4).

No que se refere ao grupo de **professoras**, parte das respostas conduziu à criação da seguinte categoria: *Às manifestações artísticas e/ou lúdicas* (n=4), representada pelos seguintes trechos de falas: “Desenho, eu conto a historinha pra eles e depois peço para desenharem a história e descrever o desenho” (PROF1); “Quando as crianças estão brincando, dançando e cantando, também é arte” (PROF5); “Me remete à pintura, desenho, à dança, à jogos rítmicos, brincadeira rítmica” (PROF6); “Principalmente assim, aos desenhos que as crianças fazem, a gente tem que fazer uma releitura dos desenhos das crianças, para poder entender um pouco delas” (PROF8).

Surgiram ainda, falas que remeteram à *Imaginação* (n= 4), ilustradas a seguir: “Imaginação” (PROF1); “Crianças livres pra usarem a imaginação” (PROF2); “Tudo o que envolve o pensamento e a imaginação das crianças” (PROF6); “À imaginação, penso também em cores, formas, tinta, prazer e diversão” (PROF7). Outras falas ressaltaram “À criação, ao novo” (PROF3), “Uma releitura do mundo, no caso da criança, dela com o mundo” (PROF4); “À tudo o que está ligado ao nosso dia a dia” (PROF8). No que se refere aos **professores de**

artes, suas falas levaram a uma atribuição de sentido sobre a arte como “Amplitude, alegria, conhecimento, autoconhecimento, imaginação, criatividade, satisfação” (PA1); “Expressão, a sentimento de expressão” (PA2).

No que concerne à arte como expressão, Silva, Luz e Silva (2018) destacam que a arte dá aos sujeitos a possibilidade de expressar seus sentimentos, afetos e intenções. Para estas autoras, os processos expressivos possíveis a partir da arte oportunizam o acesso à produção cultural da humanidade, o que favorece a aproximação com a arte. Tais autoras argumentam ainda, que a crença na arte como expressão se dar pela concepção de que a arte deve proporcionar um sentimento interno, possibilitando à criança a expressão do seu mundo psíquico interno.

Pode-se articular a expressão artística às falas que remetem à arte como presente em todos os contextos. De fato, há de se refletir como a arte deve comparecer nos espaços de Educação Infantil e de que maneira as expressões, antes postas, estão atreladas às atividades desenvolvidas junto às crianças, sendo a arte parte de “tudo”. Este argumento pode ser esclarecido na análise das observações realizadas nos contextos de Educação Infantil em seguimento. Participaram destas observações, destacando apenas a classe profissional, as professoras. Contudo, analisando a conjuntura da cidade de João Pessoa, na qual existem Psicólogos em contextos educacionais públicos no quadro de profissionais ou aqueles que atuam de maneira itinerante, levanta-se o questionamento sobre quais mediações estão (ou não) sendo realizadas por parte da Psicologia junto aos professores, para que reflexões sobre o uso de recursos artísticos sejam promovidas na Educação Infantil.

No que se refere à arte atrelada ao desenvolvimento, Vigotski (1999), em sua obra “Psicologia da Arte”, já apresentava elementos que associavam a arte ao desenvolvimento humano. Para este autor, o desenvolvimento humano é um processo contínuo, progressivo,

dialético, complexo e marcado pela emergência do novo que, em obras posteriores, Vigotski (2018) articulou com o surgimento de funções psicológicas de caráter superior, desenvolvidas a partir da inserção dos sujeitos no meio cultural e mediadas por interações sociais de sujeitos mais experientes da cultura (Souza & Arinelli, 2019).

Outros profissionais associaram a arte à imaginação. Nas obras "O desenvolvimento psicológico na infância" e "Imaginação e Criação na infância", Vigotski afirma que a imaginação é uma função psicológica superior que não tem um par nas funções psicológicas elementares, ou seja, ela só é desenvolvida pelo e no meio cultural. Tal autor afirmou ainda que a diversidade de experiências auxilia na ampliação da imaginação. Portanto, o contato com diferentes manifestações artísticas potencializa o desenvolvimento da imaginação e, de forma dialética, o alargamento da imaginação irá promover o ato criativo infantil e sobretudo, o desenvolvimento humano (Vigotski, 1999; 1999; 2018).

As falas das professoras remeteram a arte a produções artísticas, como o desenho, a dança e a música. Tal concepção pode estar ligada às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Em seu texto A educação estética, Vigotski (2001) destacou a importância da arte na infância, ressaltando que nesta fase do desenvolvimento, a criação artística deve ser mediada pelo educador e que tal ato criativo não pode ser valorizado apenas pelo seu produto final, mas pelo processo de criação. Destaca-se ainda, que não há como analisar o ato criativo sem valorizar as atividades anteriores desenvolvidas junto às crianças, que potencializam a sua imaginação, o criar e dialeticamente, proporcionam mais processos simbólicos ligados à imaginação.

No que se refere às falas que relacionam a arte ao seu papel de promover sentimentos de prazer e alegria, Vigotski (1999) afirmava que, pelo entendimento do conceito de sentido e as infinitas atribuições subjetivas que podem ser dadas a um mesmo objeto ou situação,

nenhuma obra de arte carrega nela a capacidade de suscitar certo tipo de reação estética específica nos sujeitos, aqui destacando as emoções estéticas. Pelo seu aspecto aberto, uma mesma obra de arte pode influenciar em emoções diferentes, em sujeitos distintos, dado caráter subjetivo e singular da atribuição de sentido.

Ainda como parte do Eixo 1, foi perguntado aos três grupos de profissionais: *Você acha que a criança sabe o que é arte? Em que situações você identifica a compreensão da criança sobre a arte?* Sobre esta questão, três das quatro **psicólogas escolares** entrevistadas responderam que as crianças sabem o que é arte. Das oito **professoras de educação infantil**, seis responderam que a criança compreende o que é arte e ambos o**s professores de artes** entrevistados responderam que a criança sabe o que é arte.

As **psicólogas escolares** que afirmaram que a criança sabe o que é arte, responderam sobre as situações nas quais se identifica esta compreensão infantil e a similaridade semântica de suas respostas levou à elaboração da categoria *Quando a criança se expressa* (n=2), representada pelas falas "Na medida em que ela se expressa, ela sabe que está produzindo algo" (PSI3); "Ela pode não saber conceituar, mas a criança expressa nitidamente aquilo que toca, que emociona, eles sentem" (PSI4). Como menção única, uma das psicólogas afirmou: "Ela, já nas brincadeiras estão vivenciando a arte, a partir do momento que ela nasce, também" (PSI2).

No que se refere às **professoras de educação infantil**, surgiram três categorias: a primeira foi denominada *Durante as atividades realizadas pelas professoras* (n=4), representada pelas seguintes falas: "Nos momentos das atividades, a gente vai explicando pra eles: '- hoje a gente vai trabalhar com desenho, desenho faz parte de que, de pintura, de vocês desenharem o que vocês sabem, o que vocês querem, isso é uma atividade de arte'" (PROF1); "(...) quando a gente fala: '- arte, hoje vamos trabalhar com arte, vamos fazer uma arte', então eles já sabem

que é explorar uma atividade com criatividade, com dinamismo, com ludicidade" (PROF3); "(...) quando a gente tá fazendo colagem, a modelagem de massinha" (PROF5); "Durante as atividades, quando a gente passa a demonstrar a eles o que é um quadro, uma arte"(PROF8).

A segunda categoria que surgiu a partir da fala das professoras foi *A partir de um contexto/planejamento direcionado* (n=2): "No contexto direcionado elas terminam fazendo um trabalho que é considerado uma arte" (PROF1); "Quando a gente planeja, a gente faz um planejamento direcionado para a arte" (PROF4). Por fim, a categoria *Em atividades prazerosas para a criança* (n=2) foi composta por estes extratos de falas: "Elas percebem que estão participando de uma atividade diferente, algo mais prazeroso pra elas" (PROF6); "Eu acho que ela percebe que é algo que se faz com prazer, eu acho que eles associam ao prazer" (PROF8).

Os **professores de artes** responderam: "Ela vive a arte a partir do momento em que ela tá no ambiente educacional, através do ritmo, da dança, da pintura, do desenho (PA1)"; "A criança começa a ter uma noção maior sobre arte a partir do momento em que ela começa a brincar e experimentar mais, então ela começa a entender o que é arte" (PA2).

A análise das falas não deixou claro se as psicólogas concebem que a criança compreende o que é arte como conceito ou se a entende pela manifestação artística infantil, observada pelo ato criativo. A brincadeira compareceu em uma das falas das psicólogas, ao relacionar o entendimento da arte pelo brincar. Faz-se necessário salientar que, embora a brincadeira seja facilitadora de processos de desenvolvimento, aprendizado e na interação social nestes contextos, ela não pode ser confundida com a arte, pois o lúdico e a arte apresentam norteadores próprios, embora ambos promovam desenvolvimento (Oliveira, Braz Aquino, Salomão & Melo, 2015; Santini & Vasconcellos, 2013; Vigotski, 2001).

No que se refere à fala das professoras, mais uma vez elas relacionaram a arte às atividades dirigidas nas instituições de Educação Infantil, o que pode ser confirmado em suas

práticas, nos resultados das observações realizadas neste estudo. A forma como a arte comparece na Educação Infantil está articulada ao conhecimento construído pelos professores, durante seu processo de formação profissional inicial. Sobre isso, Neves (2015) argumenta que na maioria dos casos e em decorrência de possíveis lacunas durante a formação, os professores de Educação Infantil compreendem a arte apenas como instrumento e não pelo seu papel no desenvolvimento infantil, fato que pode limitar a forma como a arte comparece nas práticas pedagógicas, junto às crianças.

Os professores de artes, por sua vez, mencionaram que percebem que a criança compreende o que é arte pelas manifestações artísticas desenvolvidas e quando ela se insere em ambientes educacionais. Sobre isso, Chaves (2015) afirma que instituições de Educação Infantil podem ser espaços de educação por excelência, quando a organização do tempo e espaço são instrumentalizados enquanto práticas educativas, que promovam aprendizagem e desenvolvimento. Aqui destaca-se a arte, que pela sua compreensão como "materialidade mediadora" (Petroni & Souza, 2014), pode influenciar no ato criativo.

6.3.1.2- Eixo 2: Concepções dos profissionais sobre a imaginação e criação infantil

Foi perguntando aos três grupos de profissionais: *Para você, a partir de que momento do desenvolvimento as crianças podem demonstrar a habilidade de produzir arte? Existe uma idade específica para a criança começar a expressar a sua capacidade para criar?*

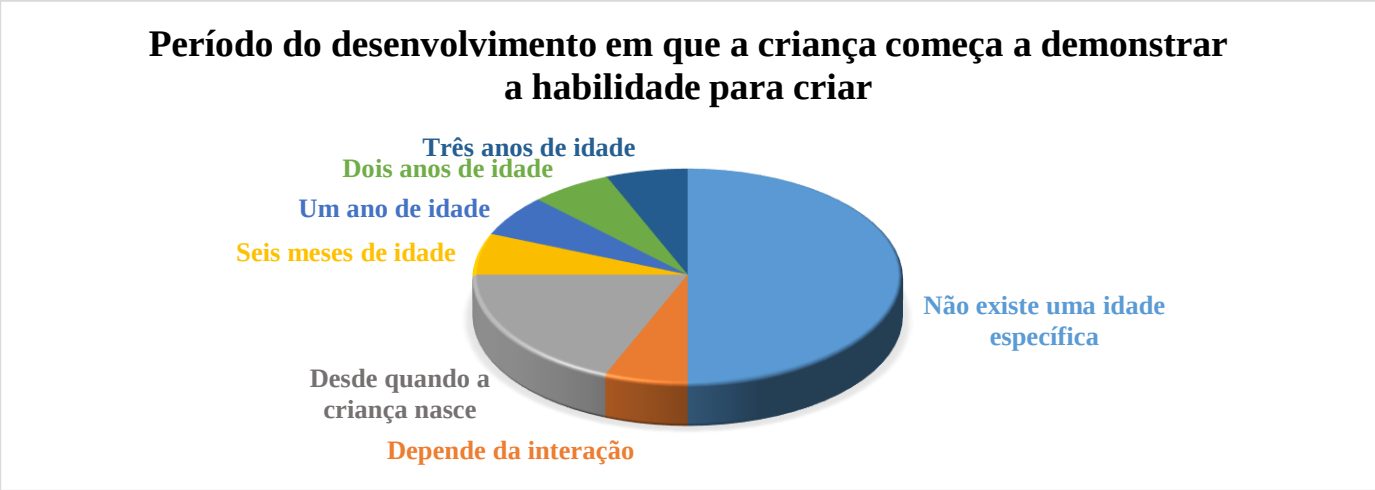


Figura 3: Gráfico sobre a frequência de falas dos profissionais sobre o período do desenvolvimento em que a criança começa a demonstrar a habilidade de produzir arte

A Figura 3 mostra a frequência de fala dos três grupos de profissionais entrevistados sobre o período do desenvolvimento no qual a criança começa demonstrar a habilidade de produzir arte. A similaridade semântica das respostas das **psicólogas escolares** levou à criação da categoria *Desde que a criança nasce* (n=3), a partir das seguintes respostas: "A partir do momento que ela nasce" (PSI2); "Desde que ela nasce" (PSI3); "Desde bebê" (PSI4). Ainda sobre esta questão, algumas menções únicas das psicólogas entrevistadas devem ser levadas em consideração, como da PSI1, que respondeu: "A criança não precisa ter uma idade específica, ele precisa ter um bom planejamento específico para essa fase que ele tá vivenciando (PSI1)" e a PSI4, que falou: "Depende muito da interação" (PSI4).

Por sua vez, o grupo de **professoras** deu respostas que levaram à criação da categoria *Não existe uma idade específica* (n=6), exemplificadas a partir dos seguintes extratos de falas: "Não, depende muito da criança, todos são inteligentes, tem uns que se sobressai muito bem, desde que prestem atenção" (PROF1); "Não sei te dizer a idade mesmo, mas a partir do momento em que elas começam a falar, elas usam bastante a imaginação" (PROF2); "Não tem idade, não" (PROF5); "Eu acredito que não, a criança a partir do momento em que ela reage a

estímulos" (PROF6); "Não, a arte pode ser expressa em qualquer idade, de maneiras diferentes" (PROF7); "Pra mim não, eu acho que vai de acordo com o que ela está espelhando, está demonstrando o que está dentro dela" (PROF8).

É válido salientar que, embora em um primeiro momento as **professoras** tenham afirmado não existir uma idade específica, posteriormente algumas mencionaram idades nas quais a criança começa a criar: "A partir dos quatro anos" (PROF1); "Acredito que a partir dos três anos, a partir do maternal" (PROF3); "A partir da faixa etária de um ano de idade a criança já pode expressar a parte criativa dela" (PROF4); "Tem umas que com seis meses, quando entram no berçário I, já começam a criar" (PROF5). Esse movimento de análise sobre as suas próprias falas nos leva a crer que a entrevista serve como um instrumento interventivo, capaz de influenciar em processos de reflexão sobre algum assunto que o sujeito não havia considerado anteriormente.

Acerca desta questão, os dois **professores de artes** responderam: "A criança, a partir dos dois anos de idade, ela explora o mundo e contextualiza dentro da arte o que ela expressa" (PA1);

> Não existe idade específica, a imaginação da criança acontece pela curiosidade, então a partir do momento em que ela tá explorando ela tá criando e dando nova função às coisas que ela descobre. Com um tempo, quando ela começa a entender o que é arte, ai sim ela vai se expressar de forma artística (PA2).

A maioria das falas das psicólogas ressaltou a capacidade de criar desde o nascimento. Sobre isso, Vigotski (1999; 2001; 2018) menciona em suas obras que as funções psicológicas, de caráter superior, são desenvolvidas ontogeneticamente, ou seja, tais funções são complexificadas pela e na cultura, por mediações culturais que apresentam aos sujeitos

elementos construídos socioculturalmente e que os humanizam. Sobre esta afirmação, vale salientar que o ato criativo tem relação com a imaginação, que só é desenvolvida na inserção no meio cultural e ampliada pela variedade de experiências no transcurso do desenvolvimento.

Segundo Souza (2016a) para a Psicologia histórico-cultural, a condição para que o desenvolvimento atinja níveis mais elevados associa-se ao meio cultural e às interações estabelecidas neste. Esta autora afirma ainda, que o social não apenas influencia o desenvolvimento, mas é o próprio desenvolvimento, visto que por ele, a apropriação cultural se transforma em modos de reflexão e ação. É especificamente este processo dialético que faz dos ambientes educacionais, importantes para a promoção do desenvolvimento e do aprendizado.

A fala da PSI1, ao mencionar a importância do planejamento pedagógico específico para cada idade remete à duas reflexões pertinentes: a primeira, refere-se ao papel do pedagogo como mediador de práticas que auxiliem na criação infantil e a segunda, sobre pressupostos elaborados por Vigotski, acerca da Educação Estética. Sobre esse resultado, Vigotski (2001), ao articular a arte aos contextos educacionais, afirma que a regra pedagógica da educação da criação infantil deve partir da sua utilidade puramente psicológica e nunca ver na criança um futuro artista. Além disso relaciona a educação estética aplicada ao ensino da moral, da realidade e do sentimento agradável que ela pode suscitar, argumentando que a arte não deve servir para os princípios citados, uma vez que na própria arte, o sujeito atribui sentidos próprios inerentes às suas vivências.

A fala de uma das professoras remeteu a criação à inteligência, mencionando que “(...) tem uns que se sobressai (SIC) muito bem, desde que prestem atenção” (PROF1). Esta fala parece conceber o ato criativo apenas pelo seu modo reprodutivo. Ao falar sobre o ato criativo potencializado pela imaginação, denominado ato criativo combinatório, Vigotski (2001)

menciona que este tem relação com as demais funções superiores, a exemplo da atenção, memória, pensamento, linguagem, consciência, dentre outras, chegando a elevar a imaginação ao conceito de "sistema psicológico", dada a sua forte relação com todas as funções psíquicas superiores.

A fala das professoras de Educação Infantil parece demonstrar desconhecimento no que diz respeito ao processo de desenvolvimento infantil, o que permite afirmar a necessidade de profissionais de psicologia escolar que, estando em espaços educacionais, possam mediar tais conhecimentos a partir de formações continuadas em serviço, de maneira a também potencializar o desenvolvimento humano adulto em contextos de Educação Infantil (Braz Aquino et al, 2018).

No que se refere aos **professores de artes**, estes mais uma vez, demonstraram uma fala articulada à imaginação como um processo, o que também se relaciona com o conceito de desenvolvimento humano, ao mencionar que "a partir do momento em que ela tá explorando ela tá criando e dando nova função às coisas que ela descobre". Porém, mesmo apresentando elementos relacionados ao desenvolvimento, estas falas não responderam de fato, o que foi perguntado aos profissionais.

Ainda neste eixo, foi perguntado aos três grupos de profissionais: *Você acha que existe um período em que a criança utiliza mais a imaginação e a criatividade?* Três das quatro **psicólogas** entrevistadas responderam afirmativamente a esta questão. Estas profissionais complementaram suas respostas, o que permitiu a construção de uma categoria intitulada: *Influência do CREI na imaginação e criatividade infantil* (n=3), formada pelos seguintes trechos de falas: "Vai depender muito (...) das atividades que realizadas pelas professoras" (PSI3); "A escola tem um papel muito importante para a imaginação" (PSI4). Uma das psicólogas mencionou:

> Já na pré-escola, devido à linguagem, ela tem a fala como instrumento de expressão, em uma recontação de histórias, a gente conta uma história e a criança vai recontar e ela mesma cria (PSI1).

No que se refere às **professoras de educação infantil**, cinco das oito profissionais responderam existir uma idade específica para a criança imaginar e criar e o complemento de suas falas permitiu a construção de uma categoria, denominada *Influência do CREI na imaginação e criatividade infantil* (n=5) a exemplo dos seguintes trechos de fala: "Sim, o período da educação infantil" (PROF1); "Sim, acho que nessa fase de quatro e cinco anos, principalmente por causa do CREI" (PROF2); "A partir dos dois anos até os cinco anos, eu acho que o CREI ajuda nisso também, porque eles vão entender mais as cores e as formas, isso ajuda na criatividade" (PROF4); "Eu acho que a fase infantil mesmo, da educação infantil, é o ápice da imaginação (PROF7); "Sim, quando ela chega aos cinco anos, no Pré-II, eu acho que ela tem a imaginação mais acessível" (PROF8).

Por fim, os **professores de artes** entrevistados responderam: "Eu não vou saber te responder" (PA1); "Não, é muito relativo, depende muito do meio em que a criança vive e do que é ofertado a ela" (PA2).

Foi possível perceber nas falas dos profissionais da educação, menções relacionadas à influência da Educação Infantil no desenvolvimento da imaginação e criação infantis. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) dentre os princípios básicos norteadores de práticas na Educação Infantil, mencionam os princípios estéticos, como aqueles que devem proporcionar às crianças, propostas pedagógicas baseadas no respeito à sensibilidade, criatividade, ao lúdico e à liberdade de expressão, por meio de diversas manifestações artísticas e culturais.

Dessa maneira e articulando aos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, há de se salientar a importância da Educação Infantil na promoção de atuações intencionalmente pedagógicas que considerem a imaginação e criação como basilares para o desenvolvimento na infância. Salienta-se ainda, a importância de psicólogos escolares nestes contextos, que possam mediar conhecimentos a respeito da arte como promotora de desenvolvimento, desde a infância (Souza & Arinelli, 2019).

Sobre a utilização da arte em suas atuações, foi especificamente perguntado às **psicólogas**: *Você acha que a arte pode ser utilizada no contexto de educação infantil? De que forma?*

Figura 4: Nuvem de palavras que representa a fala dos profissionais sobre usos da arte na Educação Infantil

Conforme resultados da análise a essa questão, as quatro **psicólogas** entrevistadas responderam afirmativamente a esta questão. As formas mencionadas pelas psicólogas foram: “Com um planejamento voltado para cada faixa etária” (PSI1); “De várias formas, tanto para o desenvolvimento social, para o psicomotor” (PSI2); “A partir do momento que tem uma livre

expressão da criança" (PSI3); "Ainda é subutilizada, precisa e deve, inclusive para manter o encantamento com o ato educativo" (PSI4).

As respostas das psicólogas escolares entrevistadas fazem menção, mais uma vez, à necessidade de planejamentos em contextos de Educação Infantil que considerem o processo de desenvolvimento infantil para suas atuações, a partir do entendimento sobre o desenvolvimento humano e o papel do meio cultural neste processo. A PSI4 mencionou que a arte ainda é subutilizada. Tal fala remete mais uma vez, aos escritos de Vigotski (1999; 2001) sobre a educação estética, nos quais o autor afirma que a arte não deve servir apenas como um instrumento, mas pelo entendimento de sua capacidade de suscitar nos sujeitos, reações estéticas imprescindíveis para desenvolvimento da vivência estética, desde os primeiros anos de vida.

Para as **professoras de educação infantil** e **professores de artes**, a pergunta foi feita do seguinte modo: *Você utiliza a arte na sua prática pedagógica? De que forma?* Todas as **professoras de educação infantil** entrevistadas responderam afirmativamente a esta questão. A similaridade semântica da fala das professoras fez emergir uma categoria, denominada: *Nas atividades junto às crianças* (n= 8). Compõem esta categoria, os seguintes trechos de fala: "Com as atividades que a gente faz, os desenhos e pinturas, porque eu trabalho muito desenho com eles" (PROF1); "Quando eu leio uma história pra eles, então eles vão imaginando a história mesmo sem ver nem o personagem, eu conto uma história, sem eles nem verem uma figura" (PROF2); "Desde o meu planejamento até as atividades que eu passo, eu trabalho com a arte" (PROF3); "Na música, na dança, na pintura, na escultura, fazer escultura de argila, de massinha, na literatura, no teatro, nas fotos, eu uso de todas as formas" (PROF4); "Cantando, brincando, colagem, pintura, pintura a dedo, com pincel, todo dia tem que ter alguma coisa, desde de que a gente inicia o dia, já inicia com música" (PROF5); "Bastante, eu acho que em

todo o momento, no traçado, na música, nos movimentos corporais, eu acho que eu utilizo bastante, com criança você utiliza bastante em sala" (PROF6); "Com recorte, colagem, músicas, a arte cênica" (PROF7); "Muitas vezes através do desenho que a gente pede pra eles fazerem" (PROF8).

Por sua vez, os **professores de artes** responderam: "Sim, através da música, a dramatização, dança, ritmo, movimento, a pintura, o desenho, por exemplo" (PA1); "Sim, sempre procuro colocar a arte como forma de expressão, como forma de imaginação, que eles possam a cada dia mais expressar de forma física, de forma prática, seus sentimentos, suas emoções" (PA2).

Foi possível perceber uma diferença qualitativa nas respostas das psicólogas escolares, das professoras de educação infantil e dos professores de artes, acerca deste eixo de análise. Enquanto as psicólogas escolares mencionaram aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, os professores enfatizaram as manifestações artísticas infantis das crianças. Isto pode estar relacionado à ciência própria de cada profissão: uma vez que, para a psicologia a arte é uma materialidade que medeia ações promotoras de desenvolvimento humano e para os professores de artes, por exemplo, ela é ensinada pelo pressuposto de suas teorias e técnicas (Souza, 2016b).

Sobre a percepção dos profissionais sobre o que pode favorecer ou ainda, que fatores podem estar associados à compreensão e criação infantil, foi perguntado aos três grupos de profissionais: *Na sua opinião, o que pode favorecer a compreensão e produção das crianças sobre a arte?*

Psicólogas	Professoras de educação infantil	Professores de artes
• Estímulo • Bons profissionais • Leitura • Deixar as crianças livres para se expressarem • Formação continuada dos profissionais	• Conversas informais com as crianças • Contação de histórias • Ambiente escolar adequado	• A inteligência das crianças • Repetição e exibição de artes

Figura 5: Quadro sobre os relatos dos profissionais acerca dos fatores que podem favorecer a compreensão e produção artística infantil

As verbalizações das **psicólogas escolares** entrevistadas levaram à categoria *Estímulo* (n=2), composta pelos seguintes trechos de falas: “O estímulo, quando a gente estimula eles com nossas ações” (PSI1); “Incentiva, a gente estimula” (PSI2). Também surgiram menções únicas sobre esta questão, quais sejam: “Bons profissionais para atuar com eles” (PSI1); “Leitura, acho que influencia bastante” (PSI2); “Deixar elas bem livres para que se expressem” (PSI3); “Formação continuada dos profissionais, porque é onde a gente vai desconstruindo as concepções que a gente tem, a ignorância que a gente tem a respeito do assunto e até essa prática também de se encantar” (PSI4).

Sobre esta questão, as falas das **professoras de educação infantil** fizeram emergir algumas categorias. A primeira delas, denominada *Conversas informais com as crianças* (n=2), foi composta por estes trechos de falas: “A partir das conversas informais, que a gente vai

explicando a eles (PROF1); “Através de uma conversa, qualquer tipo de assunto” (PROF2). A segunda categoria que emergiu, *Contação de histórias* (n=2), foi formada pelas seguintes falas: “Até mesmo com histórias contadas e recontadas por eles próprios, que daí eles imaginam e contam da maneira deles (PROF1);

> Uma leitura de uma história pra elas, então a imaginação vai fluindo. A gente dá o fio da meada, a gente lê a história, um conto, eles vão falar do personagem, vão desenhar o personagem, do jeito que ele imagina uma princesa, uma coroa, um local, uma flor (PROF2)

A categoria *Ambiente escolar adequado* (n=2) por sua vez, foi formada pelas falas: “Um todo, desde o professor, desde o ambiente escolar, desde a parceria família-escola” (PROF3); “Eu acho que um ambiente adequado, materiais necessários, suficientes” (PROF7). Também foi possível notar menções únicas sobre esta pergunta, como exemplificado a seguir: “Um desenvolvimento cognitivo bom, a percepção de cores, de imagens, um universo grande” (PROF4); “Eu acredito que fazendo uma atividade que elas sintam prazer de estar realizando” (PROF6); “Deixando ela livre, ela realmente alcança objetivos que a gente nem imagina (PROF8).

Por sua vez, os **professores de artes** responderam: “A educação infantil eu vejo como esse primeiro momento da educação no mundo da criança, que ela possa contribuir para a inteligência da criança” (PA1); “Repetição e exibição. Quem faz artes tem que ver artes, tem que assistir um filme, tem que observar, é o que eu sempre procuro fazer com eles, pra influenciar na imaginação deles” (PA2).

Sobre as falas dos profissionais da educação infantil entrevistados, foi possível perceber mais uma vez, menções sobre a importância da interação, manifestações artísticas

(como a contação de histórias) e a importância da Educação Infantil para o favorecimento da imaginação e criação na infância.

Uma fala que chamou a atenção, foi a da PSI4, ao falar sobre a formação continuada: "Formação continuada dos profissionais, porque é onde a gente vai desconstruindo as concepções que a gente tem (...)".

A formação continuada de profissionais da Educação Infantil pode auxiliar em ressignificações sobre o desenvolvimento humano e a criação, possibilitar reflexões conjuntas sobre suas práticas e auxiliar em uma atuação que potencialize as vivências estéticas, possíveis pela arte. Tais formações podem ocorrer por iniciativa própria ou ainda, serem promovidas na escola, pelo Psicólogo Escolar, uma vez que este profissional possui conhecimentos próprios da ciência psicológicas ligados à educação, que podem colaborar para ampliações de consciência junto aos profissionais que atuam nestes ambientes educacionais (Barroco & Superti, 2014; Bernardes, Borges & Blattman, 2003; Santos, 2014; Silva, 2004; Souza, 2016b).

Ressalta-se aqui, a resposta dos professores de artes, ao mencionarem a importância dos contextos de Educação Infantil e ainda, a fala do PA2, ao responder "Quem faz artes tem que ver artes, tem que assistir um filme, tem que observar, é o que eu sempre procuro fazer com eles, pra influenciar na imaginação deles", demonstrando a articulação já mencionada entre imaginação e criação e ainda, a importância da arte desde os primeiros anos de vida.

Outra questão também fez parte deste eixo, qual seja: *Para você que fatores estão associados ao conhecimento e habilidade das crianças para a arte?* A similaridade das respostas das **psicólogas escolares** permitiu a construção de uma categoria: *Habilidades inatas que podem ser estimuladas* (n=2), representada pelas seguintes falas: "Eu acho que toda criança

já nasce, ele mesmo com aquela habilidade de certas artes, que eles produzem, mas a gente também pode estimular (PSI2);

> Cada um nasce com as suas habilidades. Eu acredito que tem algo que é inato (...) tem essa questão social também, se não existe, essa habilidade vai ficar truncada, vai ficar sem desenvolvimento (PSI4)

Algumas menções únicas também foram observadas: “Deixar ela livre, não ficar dizendo a ela que isso tá certo, que isso tá errado, deixar que ela se expresse de maneira livre, espontânea” (PSI3);

> A questão da sociabilidade, a questão da expressão da criança, seja ela corporal, seja ela auditiva, seja ela quando a gente utiliza a fala, a espontaneidade, a criança no estímulo da socialização com as outras crianças (PSI1).

Em resposta a esta questão, a similaridade semântica da fala das **professoras de educação infantil** também fez emergir duas categorias. A primeira, intitulada *A maneira como a professora executa a atividade* (n=5), foi representada por estes trechos de falas: “Através dos jogos pedagógicos e dos livrinhos de historinhas que a gente pode utilizar” (PROF1); “O direcionamento, a partir da aula que a gente dá, da forma que a gente fala com eles” (PROF2); “Pela atividade de desenhar, que você influencia ela a desenhar em sala de aula, ajuda a desenvolver essa criação (PROF5);

> Quando a gente passa pra eles a atividade, se não tiver a emoção de como a gente passa, de como a gente instiga, de como a gente pede, de como a gente elabora todo o nosso planejamento e de como a gente traz toda a contextualização daquela atividade, a gente não vai trazer a arte naquele produto final (PROF3);

> Eu acho que os materiais que você utiliza, a forma que você se expressa com elas, porque a criança ela é muito sentimento. A forma como você executa as atividades, você faz com que ela entre neste contexto da arte e compreenda mais o que está acontecendo (PROF6).

Respostas similares levaram à criação da categoria *Tendência da criança para produzir arte* (n=2): "Existe a tendência à produção, porque há crianças que tem uma predisposição maior pra aquilo, eu acho que é mais interior, é mais de dentro pra fora (PROF7); "É uma habilidade própria da criança, algumas têm tendência pra criar, pra ser artista, outras não" (PROF8). Uma menção única também fez parte do conjunto de respostas a esta questão: "O respeito à diversidade e à produção individual de cada um" (PROF4).

Os **professores de artes** deram as seguintes respostas a esta questão como exemplificado a seguir: "No caso da criança, essa relação com o objeto, com o material que vai ser apresentado e como a criança vai reagir a esse material oferecido vai potencializar esse ser criativo, que é a criança" (PA1); "É a questão da exibição mesmo, do que você oferece a eles, quanto mais oferecer artes a eles, mais eles vão ter essa aproximação" (PA2).

A fala das psicólogas escolares e de algumas professoras remeteram ora a concepções inatistas/maturacionistas, referindo que algumas crianças nascem com habilidades para criar (dom) ora ao processo de criação, influenciado pelas interações sociais. No que se refere ao ato criativo, Vygotsky (2012, p. 26) mencionava que a criatividade não é um privilégio de gênios, talentos ou ainda, apenas daqueles que criam grandes obras artísticas. Para este autor, "a criatividade constitui-se como condição necessária para a existência e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo uma pequeníssima quantidade de novidade, é devida ao processo criativo humano". Este autor continua seus argumentos afirmando que "os processos criativos

se observam em toda a sua intensidade já na primeira infância" (Vygotsky, p. 26) mencionando ainda, a importância da cultura neste processo.

Já os professores de artes incluíram em suas falas, algumas possibilidades do uso da arte, articuladas ao desenvolvimento infantil. Tais resultados trazem à tona a necessidade de ação conjunta em ambientes educacionais, tais como reuniões pedagógicas e rodas de diálogos, mediados pelo profissional de psicologia escolar, para que trabalhos no coletivo sejam planejados e realizados de maneira transdisciplinar, de modo a potencializar o contexto de Educação Infantil e garantir o direito da criança ao seu desenvolvimento global, pela arte.

Como já mencionado, a imaginação, que influencia nos processos criativos, tem caráter superior e por isso, é desenvolvida pela internalização da cultura, promovida por sua vez, pelas mediações de sujeitos mais experientes que no caso da educação, auxiliam em práticas de qualidade em contextos de Educação Infantil (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Vigotski, 2018).

Como parte deste eixo, foi perguntado apenas às **professoras de educação infantil** e **professores de artes:** *Aqui na instituição, que experiências ou atividades pedagógicas podem colaborar para o conhecimento das crianças sobre a arte?* As respostas a essas questões foram sintetizadas e organizadas na Figura abaixo:

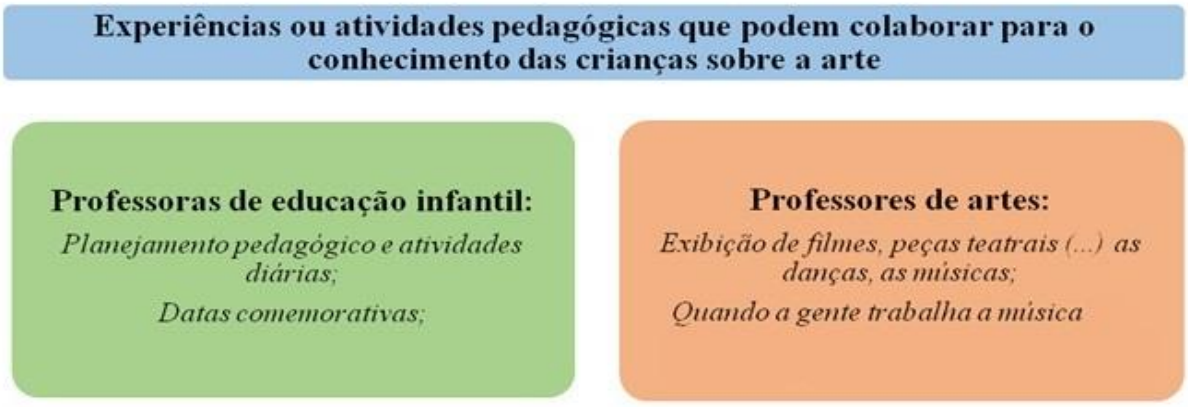


Figura 6: Quadro representativo da fala de professores sobre experiências/ atividades pedagógicas que podem auxiliar no conhecimento das crianças sobre a arte

O quadro acima apresenta as falas das **professoras de educação infantil** e **professores de artes** sobre as experiências ou atividades pedagógicas que podem colaborar para o conhecimento das crianças sobre a arte. A similaridade de respostas de seis das oito **professoras de educação infantil** entrevistadas fez emergir uma categoria, intitulada *Planejamento pedagógico e atividades diárias* (n=5), composta pelas seguintes falas: "Nas atividades deles diárias no CREI, que é de onde surge a arte (...)" (PROF1); "A gente trabalha a arte, a criatividade, a ludicidade desde nossos planejamentos, então a gente consegue trazer pra criança no dia a dia" (PROF3); "Na música que a gente trabalha, nos próprios planejamentos pedagógicos a gente já inclui a música, pinturas, releitura de obras de pintores famosos" (PROF4);

> Tudo o que eles fazem é arte, na educação infantil... é impossível a gente fazer qualquer coisa que não envolva a arte, porque até a parte escrita deles tem que partir de uma coisa lúdica, termina sendo arte de todo jeito (PROF5);

> Eu acho que no dia a dia, nas atividades, em tudo o que a gente faz, as músicas que a gente canta pra iniciar o dia, as atividades de leitura e escrita, os movimentos corporais, os gestos, tudo isso a gente trabalha a arte com eles (PROF6).

Uma segunda categoria surgiu, pela similaridade semântica das respostas das **professoras de educação infantil**, intitulada *Datas comemorativas* (n=2), representada pelas falas a seguir: "Nas datas comemorativas, na encenação de uma música, a gente ensaia, eles fazem o máximo que eles podem, o que eles aprenderam no ensaio, então eu acho que isso é arte pra eles (...) (PROF2); "Apresentações, comemoração de datas festivas, datas significativas, agora assim, eu não sei até que ponto isso ajuda a compreender o que é arte" (PROF7). Também emergiu uma menção única, em resposta à esta questão: "Aqui a gente usa muito o computador, como um recurso pra mostrar a eles quadros e visitações como museu, estação ciência, eu acho que isso enriquece muito o conhecimento das crianças" (PROF8).

Por sua vez, os **professores de artes** responderam: "A exibição de filmes, peças teatrais que eles possam assistir, as danças, as músicas e a partir daí eles terem essa percepção" (PA2);

> Quando a gente trabalha a música como referência pra gente trabalhar esse diálogo, quais são os elementos encontrados no repertório da música, se são pessoas, se são animais, ritmo, movimento, exploração do desenho, da pintura, do movimento (PA1).

Foram relatados recursos artísticos que fazem da atuação dos profissionais da Educação Infantil entrevistados. A diversidade de experiências, bem como o planejamento de ações e dos espaços educacionais, que aproximem a criança de artefatos culturais, a exemplo

de livros, filmes ou músicas, auxiliam na mediação semiótica do aprendizado, pois extrapolam o significado e permitem a atribuição de sentidos, pelas crianças. Tais recursos simbólicos, podem auxiliar em ações que promovam vivências estéticas, a partir da mediação semiótica (Oliveira et al., 2015; Zittoun & Gillespie, 2015).

Vale ressaltar a pertinência de refletir a arte associada apenas a datas comemorativas. Segundo Chaves (2015) na Educação Infantil, atrelar a arte apenas a estas datas limita as possibilidades da aproximação infantil com a arte e aos processos ligados à imaginação, que tem importante influência no ato criativo. Nestes contextos, a arte auxilia em experiências que permitem à criança conhecer a si mesma e a cultura na qual está inserida (Brasil, 2018).

Foi perguntado aos três grupos de profissionais: *Para você, a arte pode auxiliar no desenvolvimento infantil? De que forma?*

Psicólogas escolares	**Professoras de educação infantil**	**Professores de artes**
No desenvolvimento do psiquismo infantil; *Em termos de expressão;* *A partir do momento em que a gente deixa ela livre;*	*Na expressão dos sentimentos da criança;* *Através do trabalho do professor;* *No desenvolvimento intelectual e motor;* *A arte não é só quadros, ela não é só museus, até mesmo a vida da gente é uma arte;*	*A arte tem que estar presente no mundo da criança;* *A arte sensibiliza;*

Figura 7: Quadro referente à fala dos profissionais sobre a influência da arte no desenvolvimento infantil

O quadro acima apresenta os relatos dos profissionais sobre a influência da arte no desenvolvimento infantil. Todos os profissionais entrevistados responderam que a arte pode auxiliar no desenvolvimento infantil. A similaridade semântica da fala de duas **psicólogas escolares** fez emergir a categoria *No desenvolvimento do psiquismo infantil* (n=3), representada pelos seguintes trechos de fala: “No desenvolvimento da linguagem” (PSI1); “O desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor” (PSI2); “O desenvolvimento da percepção, da emoção, do pensamento e da própria criatividade” (PSI4). Também fez parte do conjunto de respostas, estas menções únicas: “Em termos de expressão (...)” (PSI1); “A partir do momento em que a gente deixa ela livre, que ela se expresse, isso influencia no desenvolvimento” (PSI3).

No que se refere ao grupo de **professoras da educação infantil,** a similaridade de suas falas auxiliou na elaboração de três categorias. A primeira delas, intitulada *Na expressão dos sentimentos da criança* (n=3) é representada pelas seguintes expressões: “Na maneira das crianças se expressarem, daí começam a gostar de desenho, de pintura, de colagem, de recorte” (PROF2); “Pela expressividade, expressar os sentimentos” (PROF5); “No desenho criança expressa muito o que ela tá sentindo (...) ou o que ela tá vivendo” (PROF7).

A segunda categoria, intitulada *Através do trabalho do professor* (n=3) é constituída dos seguintes trechos de falas: “Quando eu faço os desenhos no quadro, inicio um desenho pra eles adivinharem o que eu estou fazendo e eles conseguem (PROF1); “Quando a gente passa a atividade, quando o professor faz essa arte com a criança, o resultado é outro pra criança (PROF3); “Usando a criatividade com eles no cotidiano escolar” (PROF4).

A terceira categoria é denominada *No desenvolvimento intelectual e motor* (n=2) a partir das seguintes falas: “Em todos os aspectos, tanto no intelectual da criança, como no motor” (PROF6); “Principalmente no desenvolvimento motor da criança, a dança favorece

muito, a pintura e o desenho, pra segurar o pincel (...)" (PROF7). Uma menção única também foi observada, qual seja:

> A arte não é só quadros, ela não é só museus, até mesmo a vida da gente é uma arte, principalmente eles que vivem em uma situação diferenciada da gente, então eles já tem uma arte de sobreviver (PROF8).

No que se refere aos **professores de artes**, estes responderam: "A arte tem que estar presente no mundo da criança, se é colocado pra ela o mínimo de material, um repertório" (PA1); "A arte sensibiliza, então desde criança quando você começa a consumir a arte, você fica mais consciente, mais sensível à realidade, ao meio, às pessoas ao seu redor" (PA2).

Ainda neste eixo de análise, foi perguntado apenas às **psicólogas**: *Que tipo de experiência vivenciada pela criança na instituição pode favorecer a imaginação infantil?* Uma categoria surgiu pela similaridade das respostas das profissionais: *Atividades favorecedoras de imaginação* (n=3), pelos seguintes extratos de falas: "Nos berçários nós utilizamos muito a música, a questão das cores, a pintura, contação de histórias" (PSI1); "Contação de histórias e teatro" (PSI2); "A gente conta história, pede que ela desenhe algo, pinte, brinque com a tinta guache, com a massinha" (PSI3). Uma menção única também foi observada: "Todo tipo de atividade favorece o desenvolvimento da imaginação, mas depende da sensibilidade e do conhecimento do adulto que está ali pra mediar" (PSI4).

Foi perguntado apenas às **professoras de educação infantil** e **professores de artes**: *Você acha que a arte pode influenciar na imaginação infantil?* Das oito **professoras de educação infantil** entrevistadas, três responderam "sim" a esta questão. As demais professoras deram respostas semanticamente similares, o que permitiu a emergência de uma categoria, denominada *Influência do CREI na imaginação* (n=3), formada pelas seguintes falas: "Nas

atividades que a gente desenvolve aqui no CREI (...) eles vão criando a imaginação deles (PROF1); “Quando a vive essa arte na escola, no CREI, a imaginação desenvolve (PROF3); “A imaginação desenvolve muito com o desenho aliás, com todas as atividades que eles vivenciam no cotidiano do CREI” (PROF5). Algumas menções únicas também fizeram parte do conjunto de respostas a esta pergunta: “(...) a criança imagina bastante, tudo o que ela vê ela fantasia e isso influencia muito na imaginação dela (PROF6); “Se não fosse a imaginação, a criança não teria o desenvolvimento de brincar, de criar (PROF8).

Por sua vez, os **professores de artes** responderam: “Bastante, muito mesmo (PA1); Com certeza, é o meio mais prático de trabalhar a imaginação, a imaginação mais pura acontece na infância (PA2).

Embora o meio cultural seja imprescindível para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, é necessário salientar que Vygotsky (2012) afirmava em seus textos que a imaginação é desenvolvida pela diversidade de experiências que o sujeito vivencia. Neste sentido, depreende-se a ideia de que os contextos de Educação Infantil são compreendidos como espaços favoráveis para a mediação de saberes acumulados pela cultura e que a organização dos seus espaços, bem como os planejamentos que guiam as atuações, podem auxiliar no desenvolvimento progressivo de funções psicológicas complexas.

6.3.1.3 - Eixo 3: Concepção dos profissionais sobre projetos e possibilidades do uso da arte na Educação Infantil

Como parte deste eixo, foi perguntando aos três grupos de profissionais se *existe algum projeto na instituição que auxilie na elaboração de atividades que envolvam a arte junto às*

crianças? Que concepções de desenvolvimento e arte estão norteando estes projetos? Todas as quatro **psicólogas** responderam afirmativamente a esta questão. Tais profissionais complementaram suas respostas, o que levou à elaboração de duas categorias. A primeira, intitulada *Projetos interdisciplinares (eixos temáticos)* (n=3), foi composta pelos seguintes trechos de fala: "Fazemos esses projetos desenvolvidos nos CREIS, sobre autonomia, arte e cultura, sobre meio ambiente e ética e cidadania" (PSI2);

> Trabalhamos com quatro projetos interdisciplinares, que estão sempre incluindo a arte, mesmo que o projeto seja identidade e autonomia, mas a arte tá dentro, do meio ambiente, a arte também tá dentro e agora nós vamos trabalhar a arte e cultura, depois ética e cidadania, então dividimos por bimestre (PSI);

> A Secretaria de Educação manda eixos para serem estudados bimestralmente e pede que faça isso em forma de projetos, agora no terceiro bimestre, pedem que o CREI trabalhe arte e contação de história, por exemplo (PSI4).

A segunda categoria que emergiu da fala das psicólogas foi intitulada *Através de mostras culturais/ patrimônio histórico cultural* (n=3) "No final do ano nós apresentamos uma mostra cultural, que é quando a gente resume todo o trabalho do ano que foi significativo e a criança vai mostrar o que ela produziu (PSI1); "Sempre trabalhamos e fazemos nossas festividades de arte e cultura com as mostras culturais e levamos as crianças para conhecer outros ambientes também, de arte e cultura" (PSI2);

> Nós trabalhamos com o patrimônio histórico cultural, nós já trabalhamos muitos artistas aqui, isso tem despertado na criança esse interesse, de conhecer a cidade através de nossos artistas, no caso da Paraíba e tem dado um resultado muito positivo (PSI3).

Apenas duas das quatro psicólogas escolares relataram as concepções de desenvolvimento e arte que norteiam os projetos: “Na educação infantil a gente não vê outra maneira de trabalhar, que não seja envolvendo a arte. A gente segue também as concepções teóricas no caso Vygotsky, Winicott, Emília Ferrero (PSI1); Pela concepção da liberdade de expressão, que eles podem ser livres de expressar como elas quiserem (PSI3). Destaca-se esta menção única, que foi observada na fala da PSI4:

> Sinto falta de um suporte teórico maior (...) por exemplo, a contação de história é importantíssima, inclusive para o desenvolvimento moral da criança, o que as professoras confundem muito com o ensino moral, vou trabalhar com as crianças fábulas, então usam as fábulas pra dar lição de moral, então assim, ainda sinto dificuldades em mostrar isso pra elas.

Por sua vez, quatro das oito **professoras de educação infantil** entrevistadas responderam que existem projetos que auxiliam na elaboração de atividades que envolvem a arte junto às crianças. Estas professoras complementaram suas respostas: “Projeto ‘meio ambiente’, o projeto ‘família na escola’ (PROF1); “Os projetos do eixo, ‘arte e cultura’, que abrange esse outro projeto ‘a arte musical da nossa gente’, depois temos o projeto do teatro, depois o ‘brincadeiras e brinquedos’” (PROF3); “O projeto é desenvolvido de modo geral e dentro desse projeto a gente trabalha os sub-projetos, que no caso agora está sendo desenvolvido o de cordel e o da música de nossa gente” (PROF4); “Todos, todos os quatro grandes projetos do CREI, a gente envolve arte” (PROF7).

Sobre esta questão, os **professores de artes** responderam: “Cada eixo temático que é trabalhado na instituição, a gente procura trabalhar de forma artística (...) com as crianças a gente tá sempre procurando mostrar teatro, música” (PA2);

> A gente tem no terceiro bimestre o projeto arte e cultura, então como não é um projeto fechado pra todas as creches, a gente pode escolher como desenvolver. É um projeto mais voltado pra o resgate dos brinquedos populares, das danças, desse universo mesmo popular. Tem também o cordel, a gente escolhe o tema e cada um vai apresentar como se dá a constituição desse projeto (PA1).

Pela fala dos profissionais, foi possível perceber aspectos já pontuados na análise documental, destacando aqui, projetos que são elaborados e enviados à instituição, baseados em eixos temáticos. Nos documentos locais, aqui referindo o Manual de funcionamento dos CREIS (2017), observa-se apontamentos sobrea a importância de se desenvolver trabalhos que preconizem os princípios estéticos, como aqueles que defendem o direito da criança ao desenvolvimento da imaginação e da criação nos contextos de Educação Infantil, a partir de trabalhos bimestrais que têm como espinha dorsal, eixos temáticos, a exemplo do eixo "arte e cultura".

Contudo, salienta-se a importância de que projetos e planejamentos institucionais sejam construídos no e pelo coletivo, uma vez que neles, encontram-se as concepções sobre educação, desenvolvimento humano, organização da atuação dos profissionais da instituição e do trabalho docente junto às crianças (Sant'ana &Guzzo, 2016).

Foi perguntado apenas às **professoras de educação infantil** e **professores de artes*:*** *Aqui na instituição, quais são os profissionais ou membros que te auxiliam aos projetos e atividades ligados à arte?* No que se refere a esta questão, as **professoras de educação infantil** responderam Psicóloga (n=3), Monitora (n=2), Professora de artes (n=2), Professora de música (n=1), Direção (n=1,) e Nenhum profissional (n=1,). Por sua vez, **os professores de artes** citaram as professoras (n=2), Monitoras (n=1), Psicóloga (n=1).

Foi perguntado apenas às psicólogas escolares: *Na sua compreensão, como o seu trabalho pode auxiliar as atividades realizadas na instituição que envolvem a arte?* Duas **psicólogas escolares** deram respostas que remeteram à categoria *Planejamento* (n=2), a partir das seguintes falas: "Envolve planejamento (...) através de quantas turmas nós temos, quantas crianças nós temos em uma sala, o espaço físico, a realidade da criança (PSI1); Principalmente nos momentos de planejamento (PSI4). Outras menções foram feitas, frente a esta questão: "A psicologia estuda o ser humano como um todo e isso ajuda bastante com o desenvolvimento, com as atividades lúdicas que fazem parte do dia a dia do CREI" (PSI2); "A gente propõe liberdade, o nosso trabalho é baseado na liberdade" (PSI3);

> É um trabalho árduo, porque vai na questão da concepção do outro sobre a arte. Quando eu pego o diário de classe pra dar uma lida na avaliação, eu questiono: '- como é que você vai trabalhar essa parlenda? Você acha que a criança tem condições de fazer isso, e essa música'? (PSI4).

Parte das falas das psicólogas remeteram ao trabalho referente ao planejamento que realizam nas instituições ou ainda, aos espaços das instituições. Apenas uma das psicólogas relatou um trabalho que se relaciona ao trabalho das professoras, contudo sua fala remeteu à compreensão de um trabalho de verificação do que será panejado, mas não um planejamento de atividades colaborativas junto aos outros profissionais.

Articulando as duas últimas questões, acerca dos profissionais que podem auxiliar nos projetos e ações ligadas à arte e a compreensão dos psicólogos escolares sobre suas possibilidades de atuação, no que se refere à arte nos contextos de Educação Infantil, recorre-se as elaborações de Souza (2016b), ao mencionar que o psicólogo escolar é o profissional que pode mediar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a arte, pelo efeito que provoca nos

sujeitos e pela possibilidade de promover reflexões e auxiliar em processos de tomada de consciência no e pelo coletivo institucional.

A arte compreendida como materialidade mediadora pelos profissionais de psicologia que atuam em ambientes educacionais, é um recurso que pode auxiliar na ampliação de sentidos sobre o fazer na educação, ressignificação do lugar da imaginação nos processos criativos e na superação da alienação acerca de concepções que limitem o uso da arte apenas pelo prazer que ela pode proporcionar, pela compreensão do seu papel no processo de desenvolvimento humano (Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018; Souza, Petroni e Dugnani, 2011).

De modo geral, as entrevistas revelaram que a arte e a imaginação são compreendidas ora como uma visão espontaneísta, ora voltada para os recursos e condições de trabalho e ainda, o trabalho dos tipos de profissionais não parece ocorrer em equipe, o que pode contribuir de forma que os contextos de Educação Infantil sejam de fato, promotores de desenvolvimento e embasados em experiências diversificadas, que promovam o desenvolvimento infantil.

A arte, quando colocada como “tudo”, sem maiores explicações, restringe a compreensão sobre o que de fato é realizado pelos profissionais junto às crianças, nas instituições pesquisadas. Há de se salientar ainda, a arte atrelada às datas comemorativas, afirmativa encontrada nas respostas de determinadas profissionais. Quando a imaginação e o ato criativo se restringem apenas a datas específicas, a diversidade de experiências diminui, uma vez que tais datas se repetem anualmente e geralmente são trabalhadas da mesma maneira e com os mesmos recursos, pelos profissionais pesquisados. Para entender melhor o impacto das atividades desenvolvidas junto às crianças, optou-se por realizar observações das interações professora-crianças em sala de aula de Educação Infantil.

6.4 Resultados das observações realizadas nas instituições públicas de Educação Infantil

Nesta seção, foram descritas e analisadas as observações que ocorreram nas turmas do Pré I e Pré II, de uma mesma instituição de Educação Infantil pública, na cidade de João Pessoa. Como parte do estudo, foi realizado o mapeamento dos espaços, as atividades desenvolvidas junto às crianças e a trocas interacionais que ocorreram, durante as observações. Para Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) a observação, aqui destacando a observação participante, permite ao pesquisador uma melhor compreensão do contexto, de conceitos e de identificação das interações que ocorrem nos espaços.

Dessa forma, foi solicitada às professoras a permissão para realizar a observação de 30 minutos de suas práticas junto às crianças. Segundo Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002, p. 93), "(...) a análise de sequências talvez seja o procedimento mais conhecido e elaborado de análise de dados observacionais com o objetivo de descrever o fluxo dos eventos ou suas relações temporais". Esta análise permitiu compreender, juntamente com outras informações recolhidas nesta pesquisa, se (e de que forma) se davam as trocas interativas entre as crianças e a professora durante as atividades pedagógicas em sala de aula, com foco no uso da arte pelas docentes e crianças observadas.

As observações gravadas em áudio e registradas em prancheta foram descritas e discutidas levando em consideração o fluxo de interações e atividades escolhidas pela professora, realizadas junto às crianças. Os nomes das crianças que aparecem na descrição das atividades são fictícios, com o objetivo de preservar as suas identidades. Para discutir as observações, foram elaborados dois eixos de análise, formulados a partir das transcrições das interações, quais sejam: Organização do espaço e interações professora-crianças em atividades

dirigidas, os quais foram analisados e serão discutidos a partir de pressupostos da Psicologia histórico-cultural, de pesquisadores contemporâneos que se fundamentam nessa teoria, além de pesquisas dos campos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Educação Infantil.

6.4.1- Observações realizadas nas turmas de PRÉ-I

6.4.1.1- Organização do espaço

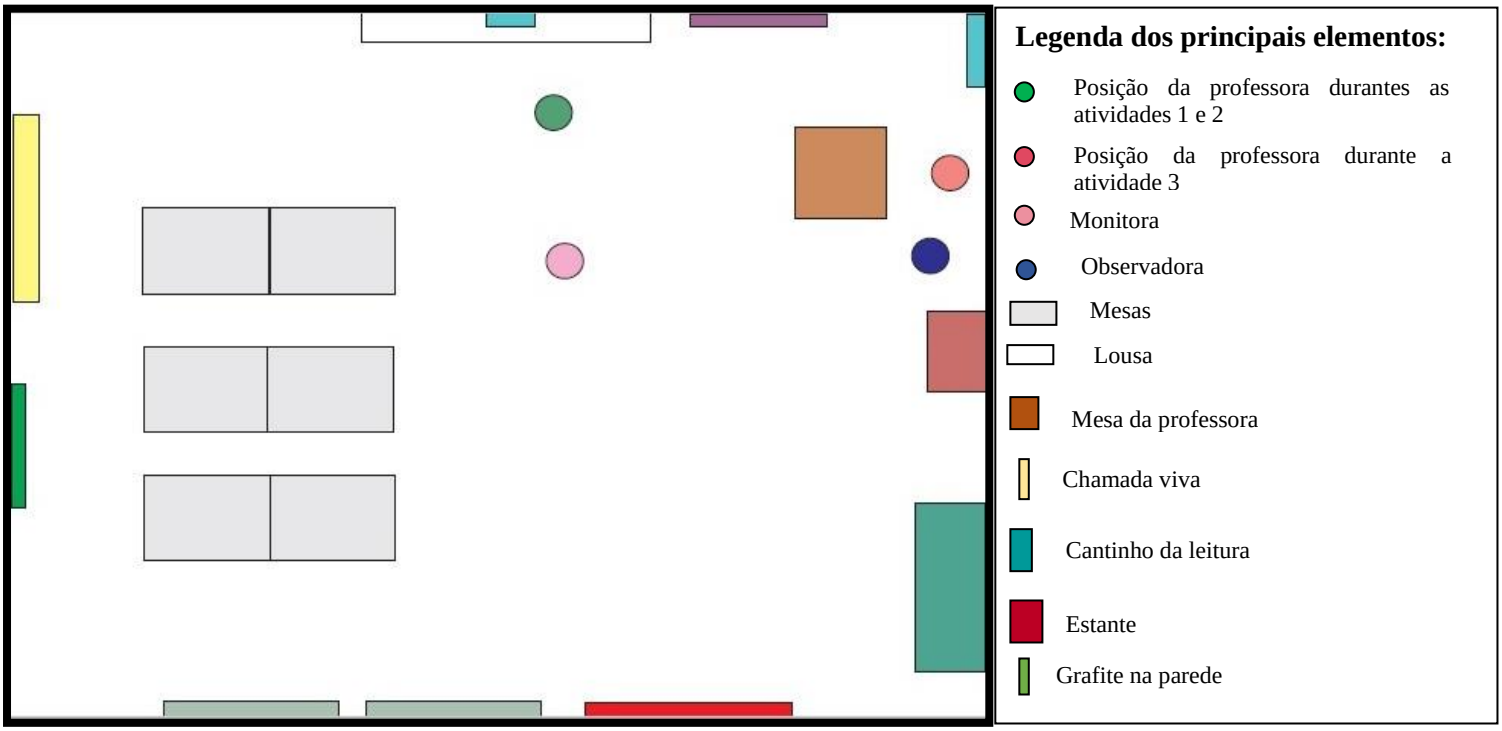


Figura 8: Organização do espaço durante a primeira e segunda observação na turma do Pré-I (Turma A)

O diagrama acima (Figura 8) caracteriza a organização dos espaços na primeira e segunda observação, que ocorreram na turma do Pré-I A. A legenda ao lado do diagrama, descreve os principais elementos do contexto, nos dias das observações, quais sejam: posições da professora, monitora e observadora durante as atividades; organização das mesas das crianças, quadro de chamada viva, estante com brinquedos e jogos, cantinho da leitura (no qual

se localizam livros paradidáticos infantis), e grafites na parede (que são padrões em todas as salas da instituição).

Tais observações ocorreram com a mesma professora e turma, em dias diferentes. Durante estas observações, foi possível perceber que não havia a exposição de criações artísticas ou atividades que envolvessem diretamente a arte. No que se refere à primeira observação, a professora permaneceu de frente para as crianças e de costas para a lousa, durante as duas primeiras atividades desenvolvidas junto às crianças (Diálogo sobre o dia da bandeira, e na segunda, contação de história). Na terceira atividade (Desenho das crianças sobre a história contada), a professora permaneceu sentada em sua cadeira, respondendo às perguntas das crianças com relação à atividade proposta por ela. Nesta observação, a monitora circulou entre as crianças, ora para pedir que fizessem silêncio, ora para auxiliar na distribuição dos materiais que foram utilizados na atividade proposta pela docente e realizada pelas crianças.

Na segunda observação, que ocorreu na mesma turma, estavam presentes a professora, as crianças e a observadora. Durante esta observação, a professora desenvolveu duas atividades e assim como na primeira observação, permaneceu de frente para as crianças durante a atividade 1 (Contação de história) e sentada em sua mesa, na atividade 2 (Desenho das crianças sobre a história). A disposição das mesas das crianças permitiu a interação entre pares durante as atividades. Durante as atividades, foi possível perceber a participação das crianças, pela observação de suas respostas às perguntas da professora e expressões emocionais, tais como sorriso e choro. Contudo, vale ressaltar que a interação professora-crianças ocorreu, na maior parte do tempo, no transcurso das atividades 1 e 2 (Diálogo sobre o dia da bandeira e contação de histórias), em ambas as observações.

A interação entre pares foi maior durante a terceira atividade da primeira observação e na segunda atividade da segunda observação, que foram as produções infantis com base nas

histórias contadas, quando a professora permaneceu sentada em sua cadeira enquanto as crianças produziam individualmente, o que foi pedido pela docente.

A análise destas observações leva à compreensão de que a interação entre professoras-crianças ocorreu nas atividades de contação de histórias, ora pela disposição da professora (em pé e de frente para as crianças) ora pela oportunidade dada pela profissional, para que as crianças complementassem a sua fala e opinassem sobre a atividade. Acerca disso, os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006, vol. 1) já mencionavam que as relações estabelecidas entre professores e crianças e os recursos utilizados em suas práticas são elementos importantes a serem considerados, no que se refere à qualidade destes contextos.

O espaço (e como ele é organizado) pode apresentar informações importantes que se relacionam com os projetos, concepções e atuações em um determinado contexto. No que concerne à Educação Infantil, Moreira e Souza (2016, p.229) afirmam que o espaço "não se constitui no pano de fundo para a realização do trabalho pedagógico; ao contrário, ele é um elemento constitutivo desse próprio trabalho". Para estas autoras, os espaços na Educação Infantil representam o compromisso dos próprios profissionais e suas práticas e pode transmitir ainda, mensagens sobre o currículo e projetos da instituição. Além disso, muitos profissionais se concentram nos elementos quantitativos dos espaços, desconsiderando o que eles, qualitativamente podem representar e auxiliar no processo de desenvolvimento infantil.

Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que o meio cultural é parte importante no desenvolvimento global das crianças inseridas em contextos de Educação Infantil, ele deve ser flexível e levar em considerar a idade psicológica do processo de desenvolvimento. Santos (2020) argumenta que na Educação Infantil, deve-se atentar à autonomia da criança no que se refere à organização-reorganização dos espaços, pois

a criança deve ser participante deste processo. Para esta autora, a maneira como os espaços estão organizados na Educação Infantil potencializa interações sociais, promove descobertas e desafios que favorecem o aprendizado.

Valendo-se dessas colocações, depreende-se a ideia que os momentos observados poderiam ter auxiliado em trocas interativas de qualidade, se nestes recortes temporais, a autonomia e participação da criança no que se refere à organização e escolha na utilização dos recursos oferecidos pelo contexto fosse parte da atividade proposta pela professora. No que se refere especificamente às trocas interativas, estas foram analisadas no próximo eixo. Contudo, ratifica-se a necessidade de analisar o espaço, pois a forma como ele é estruturado, auxilia no entendimento das trocas interativas e práticas profissionais que nele, ocorreram.

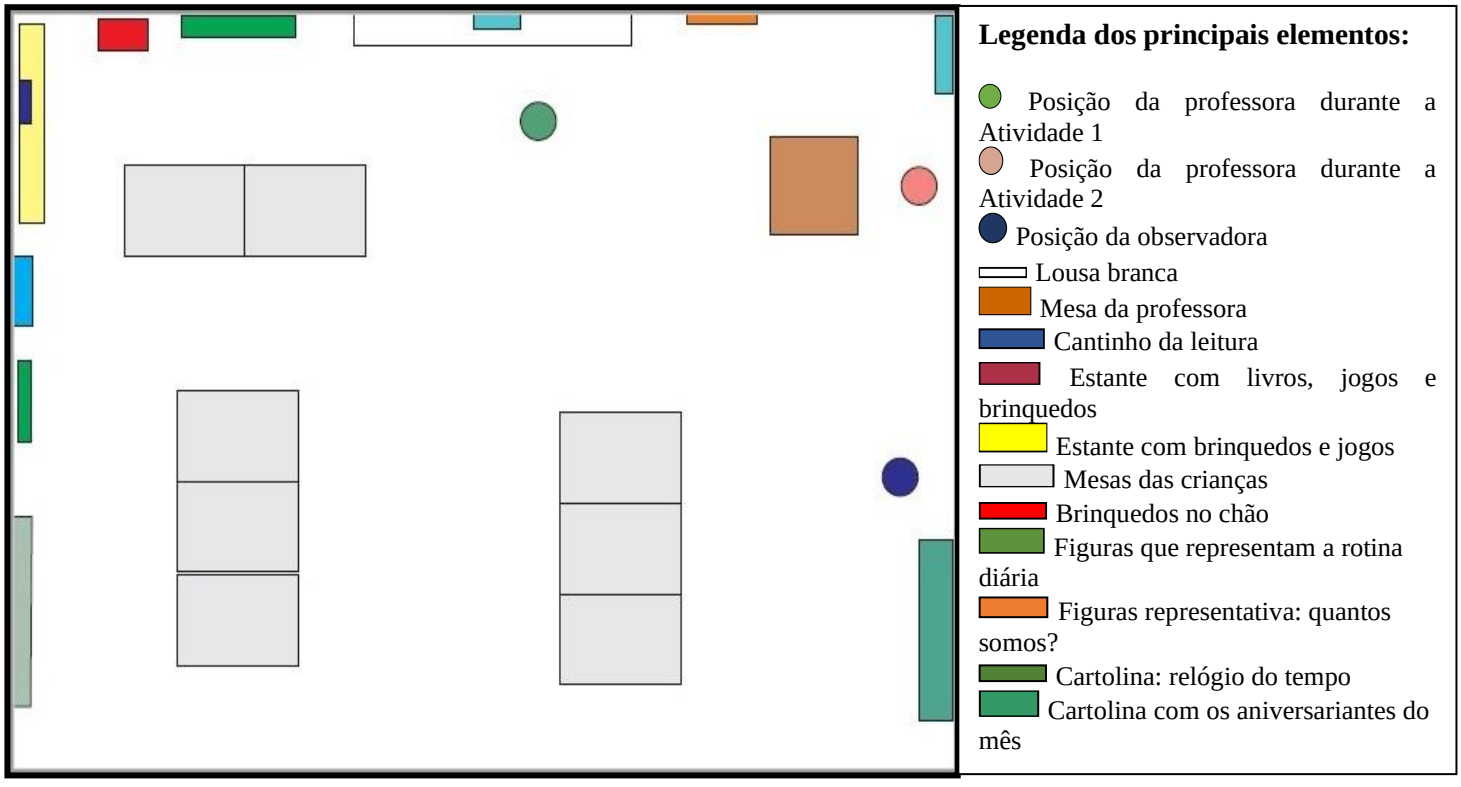


Figura 9: Organização do espaço na primeira e segunda observação na turma do Pré-I (Turma B)

O diagrama acima (Figura 9) exibe o mapeamento do espaço da turma do Pré-I B, no qual também ocorreram duas observações, com professora e crianças diferentes, da mesma instituição. Este mapeamento permitiu identificar os recursos que a professora dispunha no contexto para desenvolver as suas atividades junto às crianças e quais utilizou para realizar as atividades. Como pode ser observado na figura acima, as mesas das crianças foram dispostas de maneira diferente das observações que ocorreram nas turmas do Pré-I A, fato que distanciou as crianças umas das outras, e influenciou nas interações entre pares, durante as atividades desenvolvidas pela professora.

Durante a primeira observação nesta turma, a professora desenhou na lousa os meios de comunicação e, antes da gravação de voz, informou à observadora que na semana anterior, havia reproduzido um vídeo sobre meios de comunicação para as crianças. No transcurso da primeira atividade (Explicação sobre os meios de comunicação), a professora ficou em pé, de costas para a lousa e de frente para as crianças, alternando o olhar entre o desenho feito por ela na lousa e as crianças. Na segunda atividade, a professora sentou-se em sua mesa, enquanto as crianças realizavam a produção referente à atividade 2, qual seja, a pintura dos meios de comunicação.

Durante a segunda observação na Turma B, a professora também realizou duas atividades. Nesta observação, durante a atividade 1 (Explicação sobre o desenho da bandeira do Brasil) a professora colocou-se de costas para a lousa, alternando o olhar entre o desenho que fez e as crianças para explicar as atividades propostas. Durante a segunda atividade (Desenho e pintura das crianças), assim como na primeira observação, sentou-se em sua mesa, enquanto os alunos produziam o material pedido por ela.

A análise deste espaço permitiu perceber que nele, não existia a exposição de criações artísticas das crianças (atividades coletivas ou individuais), embora seja válido ressaltar que a

professora dispunha de elementos lúdicos em sala, assim como a professora da observação anterior, porém, tais recursos não foram utilizados nas atividades observadas.

A realização das atividades observadas se deu pela explicação da professora sobre o que as crianças deveriam executar e posteriormente, pela realização da atividade pelas crianças ou seja, as atividades ocorreram pela representação (desenho) de símbolos pela professora na lousa e posteriormente, a realização da atividade pelas crianças, ora pela pintura de material xerografado (meios de comunicação), ora pelo desenho (símbolo da bandeira brasileira) que a professora fez anteriormente e que deveria como atividade, ser reproduzido pelas crianças em folha de papel A4.

Da mesma forma que a professora anterior, no momento da realização da produção infantil, esta professora permaneceu sentada. Sobre isso, Santos (2020, p. 36) menciona que "(...) os acontecimentos ocorridos no meio/ambiente regulam o desenvolvimento das crianças. A organização do espaço influencia as relações que ocorrem no ambiente e, consequentemente, a forma como a criança interpreta e se relaciona emocionalmente com os acontecimentos". Acrescenta-se a isso que, a forma como o espaço foi organizado e a maneira como as atividades foram planejadas e desenvolvidas junto às crianças têm relação com as concepções que as professoras têm de seus trabalhos (Albano, 2018) e influencia nos processos de desenvolvimento e aprendizado que ocorrem nestes contextos.

Diante disso, salienta-se mais uma vez, a necessidade de promoção da autonomia da criança na organização espacial e de como a atividade desenvolvida pela professora pode auxiliar em processos criativos na infância, a partir da participação e construção conjunta e mediada. A atividade que se baseia apenas na reprodução, pouco favorece o desenvolvimento da imaginação, função psicológica superior essencial para a atividade do tipo combinatória (criação). Para Vygotsky (2012, p.24):

> Se a atividade do homem se reduzisse apenas à reprodução do passado, então seria uma criatura orientada somente para o passado (...). É precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente.

Embora esta afirmação auxilie no entendimento da importância da imaginação para que ocorram as manifestações artísticas infantis, não se pode desconsiderar que esta função psicológica está diretamente relacionada com a realidade. Dito isto, deve-se atentar ao fato de que a discussão sobre as atividades que ocorreram neste espaço não é uma crítica sobre a representação simbólica da professora na lousa, mas sim, pela requisição que a atividade realizada fosse reproduzida pelas crianças, o que sugere a ausência de experiências diversas, promotoras de desenvolvimento infantil, nas atividades observadas. As trocas interativas que ocorreram nestes espaços serão analisadas no tópico seguinte, considerando a organização espacial nos contextos de Educação Infantil observados.

6.4.1.2- Interações professora-crianças em atividades dirigidas

Buscando demonstrar de maneira sintética as atividades realizadas pelas professoras e observadas pela pesquisadora, nas duas turmas do Pré-I observadas, foi elaborado um quadro, que apresenta informações sobre os profissionais presentes durante as observações; a quantidade e a duração das atividades; atividades desenvolvidas pelas docentes com as crianças; e os recursos e materiais utilizados pelas professoras e crianças, em cada uma das atividades.

Também foram analisados as verbalizações e gestos que foram observados, durante as interações sociais, nas atividades propostas pelas professoras. Tais informações podem ser verificadas na Figura 10, abaixo:

OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS TURMAS DO PRÉ- I:	**PRIMEIRA OBSERVAÇÃO (Turma a)**	**SEGUNDA OBSERVAÇÃO (Turma a)**	**PRIMEIRA OBSERVAÇÃO (Turma b)**	**SEGUNDA OBSERVAÇÃO (Turma b)**
Profissionais durante a observação:	1 professora e 1 monitora	1 professora	1 professora	1 professora
Quantidade de crianças:	17 crianças	15 crianças	19 crianças	14 crianças
Atividades e duração correspondente:	**ATIVIDADE 1:** "Dia da bandeira" **Duração**: 40 segundos **ATIVIDADE 2:** Dia da consciência negra: contação de história **Duração:** 5 minutos **ATIVIDADE 3:** Desenho das crianças sobre a história contada pela professora **Duração:**24 minutos e 20 segundos	**ATIVIDADE 1:** "Tudo bem ser diferente" **Duração:**11 minutos e 40 segundos **ATIVIDADE 2:** Pintura das crianças de desenhos xerografados do livro que a professora utilizou para contar a história **Duração:** 18 minutos e 20 segundos	**ATIVIDADE 1:** "Meios de comunicação" **Duração:** 2 minutos e 19 segundos **ATIVIDADE 2:** Pintura das crianças de gravura xerografada de meios de comunicação. **Duração:** 27 minutos e 41 segundos	**ATIVIDADE 1:** "Dia da bandeira" **Duração:** 5 minutos e 30 segundos **ATIVIDADE 2:** Desenho e pintura das crianças da bandeira do Brasil **Duração:** 24 minutos e 30 segundos
Recursos e materiais utilizados durante a observação	**Pela professora:** Lousa branca, lápis de lousa e livro; **Pelas crianças:** Folhas de papel A4, lápis grafite e borracha.	**Pela professora:** Lousa branca, lápis de lousa, xerografia do livro, cartolina; **Pelas crianças:** Folhas de papel A4 (Gravuras xerografadas do livro) e lápis de colorir.	**Pela professora:** Lousa branca, lápis de quadro; **Pelas crianças:** Gravuras xerografadas de meios de comunicação e lápis de colorir.	**Pela professora:** Lousa branca, lápis de quadro; **Pelas crianças:** Folhas de papel A4, lápis grafite e lápis de colorir.

Figura 10: Quadro-síntese das observações realizadas nas turmas do Pré I

Pode-se perceber no quadro acima, que em apenas uma das observações realizadas nas turmas do Pré-I, esteve presente uma monitora (Primeira observação/Turma A). Esta profissional

circulou na sala, auxiliando nas atividades dirigidas desenvolvidas pela professora, junto às crianças. Durante as quatro observações, as docentes não circularam pela sala, mudando apenas de posição na mudança entre uma atividade e outra (de frente para as crianças na explicação da atividade e em seguida, sentadas em suas mesas).

A mudança entre uma atividade e outra apresentou um fluxo contínuo, nas quatro observações no Pré-I**.** Ou seja, ao encerrar uma atividade, as docentes iniciavam a seguinte, sem pausas. Das quatro observações nas turmas do Pré-I, apenas uma professora (Primeira observação/Turma A) realizou três atividades, durante o período de 30 minutos. Contudo, a primeira atividade (Explicação sobre o dia da bandeira) foi realizada em decorrência da ausência da professora na aula anterior com esta turma, o que explica a pequena duração da atividade (40 segundos) e pode ser percebido no seguinte recorte interacional:

> **Professora:** *O que foi que tia desenhou aqui, hein?* (Professora apontando para a lousa, posicionada de lado, alternando o olhar entre a lousa e as crianças).
> **Um grupo de crianças gritou:** *Brasil!!!*
> **Outras crianças gritaram:** *Bandeira!!!*
> **Professora:** *Bandeira...e ontem foi o dia da...?* (Professora pergunta olhando para as crianças)
> **Crianças:** *Bandeira!* (Crianças falaram em voz alta, em direção à Professora)

Em seguida, a professora perguntou se os alunos lembravam quais as cores da Bandeira do Brasil. Neste momento, a professora fica de costas para o quadro e de frente para as crianças:

> **Professora:** *Bandeira, isso! E quais foram as cores da bandeira que a gente lembrou?*
> **Criança A:** *Amarelo, verde e azul.*
> **Professora:** *E qual a outra?*
> **Crianças:** *Branca!* (Crianças falaram em coro, enquanto olhavam para a professora)

Nesta atividade, a professora utilizou do desenho que fez no quadro para trabalhar com as crianças o reconhecimento de cores. As falas da professora sugerem que ela já havia realizado uma atividade anterior com as crianças sobre a bandeira do Brasil, dado que em seus

feedbacks e solicitações de complementação de fala, a professora pergunta às crianças as cores da bandeira do Brasil e elas respondem, interagindo atentamente durante a atividade, o que demonstra que reconheciam este símbolo.

O *feedback* se refere à resposta da professora às perguntas e comentários das crianças, durante o transcurso da atividade. Uma solicitação, neste caso, uma solicitação de complementação de fala, refere-se às perguntas e questionamentos da professora para as crianças, de forma que elas completem o que a professora disse sobre a atividade (Albano, 2018; Ramos, 2010). Neste recorte, pode-se perceber que a professora retomou conceitos anteriormente mencionados, o que pode explicar a sua curta duração. Vale salientar que em conversa posterior, anotada em prancheta, a professora explicou à observadora que havia faltada a aula anterior, o que também pode explicar a retomada da atividade, pela profissional.

Em seguida, a professora deu início à segunda atividade:

> **Professora:** *E hoje é o dia de quê? Da consciência negra! Então tia trouxe uma historinha pra* (SIC) *vocês*.

Essa segunda atividade foi uma *contação de história*, com a utilização do livro paradidático infantil *Menina bonita do laço de fita*, de autoria de Ana Maria Machado. Esta atividade teve duração de 5 minutos e a professora, enquanto contava a história, mostrava as páginas e olhava para as crianças, alternando o olhar e questionando sobre o que achavam que ocorreria na sequência da história contada.

> **Professora:** *Então olha, tia trouxe uma historinha que conta a história de uma menina e de um coelhinho. Como é o nome da história que tia já contou aqui?* (Professora levanta um livro e mostra a capa)
> **Crianças:** *Menina bonita do laço de fita!* (As crianças levantam as mãos para falar e gritam em coro)

Este recorte interacional da atividade demonstra que esta história já havia sido contada para as crianças, quando a professora menciona "(...) como é o nome da história que tia já contou aqui?". Neste momento, a professora solicita às crianças que respondam o nome do livro e elas dão uma resposta verbal adequada, ao responderem em coro. A professora continua a história:

> **Professora*:*** *Menina bonita do laço de fita! Olha aqui a menina* (professora aponta para o livro e posteriormente, olha para as crianças*) toda bonita! O que ela tem no cabelo?* (A professora entona a voz de maneira interrogativa no final da frase e faz uma pausa de alguns segundos para que as crianças respondam)
> **Crianças:** *Um laço!* (As crianças continuam atentas aos gestos da professora, com relação à página do livro mostrada por ela)
> **Professora:** *Isso, por isso ela tem esse apelido, menina bonita do laço de fita. E na casa dela morava ela e a mãe...* (No fim da frase, a professora entona a voz de forma interrogativa. Professora vai folheando o livro com uma mão ao mesmo tempo em que mostra o livro para as crianças)
> **Crianças:** *Dela!* (Crianças permanecem atentas à fala e aos gestos da professora)
> **Professora:** *E ela tinha na casa dela também o quê?*
> **Crianças:** *Um coelho!* (Crianças levantam a mão para falar a resposta, atentas à professora)

É possível perceber que a história não é apenas narrada pela professora, mas que ela utiliza também, de elementos da história para trabalhar o reconhecimento de símbolos, pelas crianças (a exemplo do laço). A professora continua a contação da história:

> **Professora*:*** *Um coelhinho! E esse coelhinho achava a menina muito bonita, a cor da pele dela é muito bonita, então ele queria ter a mesma cor que ela. E ele falava como? "Menina bonita do laço de fita, como faz pra ser tão bonita?" A menina era muito esperta, gostava de contar histórias e ela falou que tinha feito o que pra ficar daquela cor?* (A professora olha para as crianças e entona a voz, ao fazer a pergunta)
> **Criança D:** *Tomou muito café* (Criança responde olhando para a professora, enquanto as outras crianças sorriem e alternam o olhar entre a professora e os demais colegas)
> **Professora:** *Tomou bastante café. E o coelhinho folgado, queria ficar com a cor dela, foi lá e fez o quê? Tomou café, café, café, café...Quando a gente come uma coisa demais o que é que dá?*
> ***Crianças:*** *Dor de barriga!* (Crianças exclamam em voz alta e em coro, enquanto olham para a professora)
> **Professora**: *E o coelhinho ficou triste e voltou a falar com a menininha, não foi? Então ele voltou e perguntou: "Menina bonita do laço de fita, como faz para ficar tão*

bonita"? E ela disse que comia o quê, como é nome dessa frutinha aqui (professora aponta para o livro e alterna o olhar para as crianças)*?*
Criança C: *Limão!*
Professora: *Ja....* (Professora olha para as crianças e entona a voz de forma interrogativa)
Crianças*:* *Ja....* (Crianças olham atentamente para a professora)
Professora: *Jabuticaba! E depois ela disse outra coisa, ela disse o quê? Que tomou banho de quê?* (Professora olha para as crianças e entona a voz, de forma interrogativa)
Crianças: *De tinta!* (Crianças respondem em coro, enquanto olham atentamente para a professora)
Professora: *De tinta! E o coelhinho foi lá, tomou banho de tinta e ficou todo sujo. Mas não conseguiu ficar da cor da menina, não foi?*
Criança B: *Foi!* (Criança olha atentamente para a professora enquanto responde)
Professora*:* *De novo, ele perguntou à menina como ele fazia pra* (SIC) *ficar, só que dessa vez chegou quem?* (Professora pergunta, olhando para as crianças)
Crianças: *A mãe.*
Professora: *A mãe da menina. E ela disse como? A cor da menina, ela era herança de quem?* (Professora olha para as crianças)
Crianças*:* *Da vó* (Crianças respondem em coro e em voz alta)

De acordo com a descrição acima, percebe-se que a atividade de contação de história auxiliou na interação entre crianças-professora, podendo-se notar pelos gestos, palavras e o olhar atento dos parceiros interacionais. O uso de perguntas e *feedback* de confirmação em grande parte da atividade, e da pronta resposta das crianças, o que foi demonstrado pelas respostas verbais às solicitações da professora, seguidas de *feedback* de confirmação dela, provavelmente ocorreu pelo (re)conhecimento da história contada pela professora.

Notou-se que as crianças estavam atentas à professora em todo o momento da atividade. Também foi observado que a professora utilizou gestos e modificações do tom de voz para contar a história, solicitando a participação das crianças. No que se refere a estes recursos (tons e gestos), Ramos e Salomão (2016) mencionam que verbalizações e gesticulações são importantes para a comunicação e por consequência, para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, salienta-se a importância desses recursos comunicativos na Educação Infantil, principalmente em uma atividade que envolve a contação de história, uma vez que

potencializam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, aqui incluindo a imaginação.

Embora como já mencionado, a história tenha possibilitado trocas interativas, houve pouco espaço para as crianças desenvolvessem suas funções psicológicas superiores durante a atividade, uma vez que elas apenas complementavam episódios da história e não foram incentivadas a recontar a história, criar um final para ela ou propor outra atividade, o que seria uma possibilidade diferente para uma atividade que já havia sido desenvolvida com estas crianças (Andrade, 2017).

Não se faz aqui, um espaço para a crítica sobre a contação por parte da professora, da mesma história, uma vez que Souza e Bernardino (2011, p. 240) mencionam que na "(...) repetição da história contada e sempre positiva, a criança sempre observa algo novo após a contação". Porém, salienta-se a recontação de uma história como um recurso propulsor de processos imaginativos. Tal colocação pode ser encontrada em documentos oficiais, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, vol. 3, p. 144), que apresenta:

> Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. (...) Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem (...) dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo possibilitaria às crianças, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, a exemplo da imaginação, durante a atividade.

A partir dessas reflexões apresentam-se sugestões a essa mesma tarefa tais como: criar um final diferente para a história, pedir que as crianças recontassem da maneira que compreenderam a narrativa, solicitar que as crianças escolhessem os personagens que mais chamaram a atenção, propor uma dramatização sobre a história, dentre outras possibilidades que fomentassem o desenvolvimento infantil.

Ao terminar a história, a professora propôs a terceira atividade: *desenho*. Essa atividade foi a mais longa (24 minutos e 20 segundos) e para iniciar esta atividade, a professora desenhou gravuras referentes à história na lousa, distribuiu folhas do tipo A4 entre as crianças, lápis grafite, borracha e em seguida, sentou-se em sua mesa. Por sua vez, as crianças desenharam elementos da história. A seguir, alguns recortes interacionais da terceira atividade (*desenho*):

> **Professora:** *E agora a titia falou que ia fazer, vou dar a vocês ó, o que isso aqui?* (Professora mostra um pote com lápis grafite para as crianças)
> **Crianças*:*** *Lápis!* (Crianças respondem em voz alta, alternando o olhar entre a professora e o pote de lápis)
> **Professora*:*** *E a gente vai fazer o quê? Nessa folhinha a gente vai fazer o quê?* (Professora mostra a folha de papel A4 e olha para as crianças) *Vai desenhar o quê, gente? A historinha né? A história da 'menina bonita do laço de fita,'.... faça do jeito que você souber.*
> **Criança B*:*** *Tia, eu não sei desenhar a menina.*
> **Professora:** *Vocês ouviram, o que foi que tia disse que era pra fazer?*
> **Criança B:** *A história da menina do laço de fita.*
> **Criança J:** *Tia olha como o meu tá ficando...*
> **Professora:** *Ai, que lindo, tá lindo!*
> **Criança H*:*** *Tia, eu vou fazer um carro.*
> ***Professora****: É da historinha*!

No trecho acima, percebe-se que uma das crianças afirma não saber desenhar o que foi pedido, e a professora responde que deve ser feito o desenho da história contada, sem maiores explicações. Outra criança tenta modificar a tarefa, afirmando que irá desenhar elementos que não são encontrados na história narrada pela docente: "*Tia, eu vou fazer um carro".* Contudo, a professora o corrige, informando que o desenho a ser realizado deve conter elementos da atividade 2 (contação de história). Estes fatos demonstram que a atividade era de fato dirigida

e que a criação infantil deveria ser reprodutiva, distanciando a possibilidade do uso da imaginação infantil durante a criação do desenho.

Sobre as trocas interativas estabelecidas nas observações acima citadas, Ramos (2010) afirma que a principal função da linguagem é promover socialização e que é pela linguagem que a criança internaliza a cultura da qual participa e (re)constrói, continuamente. Esta autora argumenta que é pela linguagem que a criança recebe instruções sobre formas de comunicação, o quê fazer e como realizar estas atividades. Na interação social, de forma explícita ou implícita, é ensinada à criança a própria estrutura social, em seus papéis e regras sociais.

Acerca do uso desta história, que levou à atividade do desenho pelas crianças (ato criativo), foi possível perceber que o material escolhido pela professora estava relacionado a uma data comemorativa: o Dia da Consciência Negra. A proposta de atividades artísticas que envolvem datas comemorativas é discutida por autores como Chaves (2015) e Silva, Luz e Silva (2018), para quem usualmente as atividades que envolvem a arte na Educação Infantil associam-se à estas datas. Silva, Luz e Silva (2018, p. 57) afirmam que:

> A nossa convivência com as datas comemorativas será para a vida toda. Esbarramos nelas em casa, nos feriados, nos jornais, nas propagandas. (...) seria necessário indagar qual o sentido da escola em se empenhar tanto em evidenciar as datas comemorativas nas rotinas (...), por vezes estruturando seu currículo em torno delas, submetendo a essa "imposição cultural".

Amparando-se em pressupostos da Psicologia histórico-cultural, especificamente, à obra Imaginação e Criatividade na Infância (Vygotsky, 2012), é possível argumentar a importância de ampliação e enriquecimento de experiências, atentando para que as atividades propostas às crianças não as limitem, mas diversifiquem suas possibilidades de imaginação e

criação. Neste sentido, é importante que as atividades que utilizem recursos artísticos na Educação Infantil sejam planejadas com o objetivo de desenvolver funções psicológicas, a exemplo da imaginação, que por sua relação com as demais funções psicológicas, é imprescindível para a criatividade infantil. Neste sentido, observa-se que as atividades propostas, embora tenham utilizado recursos lúdicos, não apresentaram possibilidades para que a criança pudesse expressar-se, imaginar, comunicar-se e criar diante do que foi proposto, ou seja, possibilidades que oportunizariam a emergência do novo.

Ao final desta atividade, a pesquisadora fotografou produções das crianças. A seguir, encontra-se uma fotografia de uma das produções infantis. Nota-se pelo desenho que a criança resgata elementos da história tais como uma face de uma menina com laços no cabelo, um coelho e uma floresta. Para Vygotsky (2012), o desenho é a criação típica da idade infantil, enfatizando em seu texto, a idade pré-escolar. Este autor menciona ainda que, nesta idade, o desenhar é a atividade que a criança mais gosta.

Figura 11: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré-I A (Primeira observação)

Pode-se perceber que, no desenho da criança, ela escolheu os elementos que chamaram a sua atenção na história contada. O destaque está na cabeça desenhada com o laço de fita, que é propriamente, o título da história contada. Vygotsky (2012), ao desenvolver ideias sobre o desenho infantil, menciona que a criança ao desenhar, é mais simbolista do que naturalista, não se preocupando com a representação precisa. A criança nesta idade, desenha o que compreendeu e não o que vê e muitas vezes, desconsidera aspectos importantes pois para ela, o importante é representar os elementos essenciais do objeto.

Para além dessa discussão, em seu texto "A educação estética", Vigotski (2001) menciona que a arte nunca reflete a realidade em sua plenitude, mas é sim, uma elaboração dos elementos da realidade: "a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida (p.330)". Sendo assim, a análise da produção artística infantil deve levar em consideração o sentido que ela deu à história que escutou e como internalizou a atividade.

Vale salientar que, pelas observações realizadas, a proposta do desenho ao final da atividade parece indicar outro componente da interação e não necessariamente, arte: é possível argumentar, a partir do que foi observado, que o uso do desenho na Educação Infantil como atividade proposta pela professora, apresentou poucos indicadores de intencionalidade pedagógica, quando analisados no conjunto de atividades realizadas.

Na segunda observação na mesma turma do Pré-I A, estavam presentes a professora, a observadora e 15 crianças. A docente desenvolveu duas atividades. A primeira atividade foi uma contação de uma história, que teve duração de 11 minutos e 40 segundos. Neste momento, a professora permaneceu de costas para a lousa e de frente para as crianças, enquanto mostrava figuras xerografadas de um livro, coladas em uma cartolina, presa à parede. A seguir, pode-se verificar trechos da observação da atividade 1 (contação de história):

Professora: *Todo mundo prestando atenção. Qual é o tema de nossa aula hoje? Eu já falei... tudo bem ser dife...* (A professora fala de costas para a cartolina com as gravuras do livro xerografadas, olhando em direção às crianças)
Crianças: ...*rente*! (Crianças respondem em voz alta e em coro, olhando para a professora)
Professora: *Tudo bem ser diferente! O que é ser diferente, é o quê?* (Professora pergunta olhando para as crianças, com as mãos na cintura)
Criança B*: O outro não pode ser igual a eu....* (SIC)
Professora: *Então pronto, diferente é isso, é a gente ser...não ter as mesmas características do outro, mas a gente continua especial, todo mundo é especial. Olha, o livrinho que tia falou a vocês foi esse aqui* (a professora aponta para folhas que estão coladas em uma cartolina, que se encontra na parede e mostra para as crianças, alternando o olhar entre a cartolina e as crianças). *Tem o que na capinha dele?*
Criança F: *Bonecos!* (Criança exclama)
Professora: *Bonecos, só bonecos?* (Professora segura o livro enquanto olha para as crianças)
Crianças: *Não!* (Crianças falam em voz alta, em coro, alternando o olhar entre a gravura da capa do livro e a professora)
Criança B: *São pessoas!*
João: *Um E.T.*
Criança B: *São as pessoas. É um humano*
Professora: *É um humano né? E aqui é um ET.* (Professora aponta para a gravura do personagem e alterna olhar para as crianças) *Olha o que a tia vai ler: "Tudo bem precisar de alguma ajuda". Essa pessoa aqui* (Professora aponta para um desenho de uma pessoa com deficiência visual, acompanhada de um cão-guia, alternando o olhar entre as gravuras da cartolina e as crianças) *tá precisando da ajuda de quem? Quem tá ajudando?*
Crianças: *Um cachorro!* (Crianças exclamam em coro)
Professora*: Um cachorrinho! Porque ela não consegue ver, ela tem uma dificuldade e o cachorrinho tá ajudando. E aqui?* (Professora aponta para outro gravura, olhando para a xerografia do livro)
Criança A: *É um dentão!*
Professora*: É um dentão?*
Criança F: *Parece um urso!*
Professora: *Um urso? Bora lá! Tudo bem ter dente a menos ou dois dentes, ou três dentes...Todos nós somos diferentes, não somos?*
Crianças: *Somos!*

Para a realização da contação de história, a professora trouxe xerografias de um livro, intitulado "Tudo bem ser diferente", de autoria de Todd Parr. Para iniciar a atividade, a professora explica às crianças que não conseguiu o livro na íntegra e que por isso fez c**ó**pias da página do livro, colou em uma cartolina, a qual foi colocada em uma das paredes da sala e distribuiu xerografias do livro, para que as crianças desenvolvessem a atividade 2 (*Pintura*).

No trecho acima, pode-se perceber que a professora mais uma vez, fez uso de perguntas que pediam complementação, perguntas sobre a história, e deu *feedback* durante as atividades com as crianças. Pôde-se perceber ainda, que as crianças ficaram atentas à professora e participativas ao que era perguntado pela docente. Nesta atividade, assim como na primeira observação desta turma, a professora não apenas narrou a história do livro, mas utilizou as imagens para interagir com as crianças, a partir de perguntas sobre as gravuras. Contudo, é possível perceber que quando a criança dava uma resposta verbal que não correspondia diretamente à história, a exemplo da Criança F, que disse que a gravura parece um urso, a professora não explora a sua fala e o processo imaginativo que levou a criança a esta constatação. Esse tipo de conduta da professora durante essa atividade não favorece ou amplia a imaginação e criação infantil, embora a docente tenha facilitado a participação das crianças durante a contação da história.

É importante destacar a temática desenvolvida com as crianças, pela escolha do livro, pela professora: trabalhar as diferenças humanas na sociedade. Esta atividade pode estar articulada ao que foi encontrado nos documentos oficiais das instituições públicas de Educação Infantil, pesquisadas. O PP1 e PP2, por exemplo, relacionam a arte com processos de transformação humano e que a arte potencializa o desenvolvimento integral humano, na construção de cidadãos críticos, afetivos, criativos e ainda, em sua participação na sociedade, como sujeitos reflexivos dela mesma e produtores de cultura (PPP1; PPP2).

Como já mencionado, a diversidade de experiências auxilia o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, incluindo a consciência. Contudo, ressalta-se que em "A Educação Estética", Vigotski (2001) chama a atenção para o trabalho da arte relacionado à moral: para este autor, a arte apresenta um aspecto "aberto" e pode produzir infinitos sentidos; uma história por exemplo, pode perder qualquer valor autônomo, pois torna-se uma "ilustração para uma

tese moral de cunho geral (p. 328)". Neste sentido, é importante que o trabalho com as diferenças não tenha como ferramenta única, uma materialidade artística, mas que seja vivenciada de diversas formas já que, quando uma história é contada, não se sabe ao certo o sentido que será dado a esta.

Para a terceira atividade, ainda na primeira observação na Turma A, que teve duração de 24 minutos e 20 segundos, a professora pediu que as crianças fizessem a pintura do livro contado, para levar para casa. A pintura foi feita a partir do material xerografado de uma página do livro:

> **Professora*:*** *Gostaram desse livrinho?* (A professora faz esta pergunta, segurando o livro enquanto olha para as crianças)
> **Crianças:** *Sim!* (Crianças falam em voz alta e em coro)
> **Professora:** *Vou fazer o seguinte, eu vou passar as páginas para vocês olharem, certo? Cada um vai olhar uma página e sabe o que tia vai fazer? Vamos construir o nosso próprio livrinho para vocês levarem pra casa, certo? Ai em casa vai contar a historinha. Vocês vão saber contar a historinha? Pra quem vai contar a historinha? Pra mamãe, pro titio, pro avô, pro papai.... E ai vai contar o quê? Tudo bem ser dife...*
> **Crianças*:*** *...rente!* (Crianças fala em voz alta e em coro)
> **Criança D:** *Tia, é pra olhar e fazer o quê?*
> **Professora*:*** *Vamos fazer nosso livro. Quem quer levar o livrinho pra casa?*
> ***Crianças em coro:*** *Eu!!* (Crianças falam em voz alta e em coro)
> **Professora*:*** *Vai contar pra* (SIC) *quem a história?*
> **Criança B**: *Mamãe!*
> **Criança E:** *Meu avô!*
> **Criança F*:*** *Meu pai!*
> **Criança D**: *Tia, pode pintar o dente?*
> **Professora***: Pode pintar como você quiser, é o seu livro...*
> **Criança B enquanto pinta, diz:** *O meu tá com os "dente tudo podre"* (SIC)
> **Criança I:** *Tia, Gustavo quer pegar meus lápis, mas eu só tenho bem pouquinho!*
> **Professora:** *Gustavo, isso é besteira, se não tem a cor que você quer, você pinta com a que você tem. Qual a cor que você quer? Vá pintando que tia vai pegar mais ali....* (Professora vai até a sua mesa e volta)
> **Gustavo começa a chorar**
> **Professora:** *Precisa chorar, Gustavo? Olha aqui, tem vermelho... Vocês são assim, se não elogiar, vocês não fazem nada!*

Neste extrato, as crianças são instruídas a realizarem a pintura do material xerografado pela professora. Como a docente falou, a proposta é que tais pinturas sejam parte de um livro que as crianças iriam produzir. Destaca-se aqui recortes de interação descritos acima: ao mesmo tempo em que a professora diz que a criança pode pintar como ela quiser, o que comparece nas entrevistas, quando estas profissionais mencionam a liberdade como importante para a criatividade, no transcorrer da atividade a profissional interpela a criança para que ela pinte com a cor de lápis disponível, o que o faz chorar.

Acerca disso, Delari Junior (2011), amparado em pressupostos vigotskianos, acrescenta que a emoção está atrelada ao desenvolvimento humano. Segundo afirma, "para interpretar a fala é preciso compreender o pensamento, e para compreender o pensamento cabe buscar suas causas afetivo-volitivas (p.193)". Depreende-se a ideia de que, para compreender a fala da criança e sua expressão emocional, faz-se necessário entender o aspecto volitivo de sua produção artística que é sim emocional, em sua base.

Brennan (2017) afirma ainda que a sensibilidade do profissional de Educação Infantil acerca dos estados emocionais que as crianças expressam, pode influenciar no desenvolvimento global infantil futuro, principalmente em seus aspectos emocionais. Por sua vez, Clarà (2015) afirma que as obras vigotskianas enfatizam a necessidade de compreender a unidade entre a emoção e a cognição na atividade humana: quando não há o entendimento de como esta unidade é articulada, a explicação sobre a atividade humana se torna incompleta.

No momento de sua expressão emocional (choro), a professora menciona a palavra "besteira" e "se não elogiar, vocês não fazem nada!". A emoção que a criança expressou pode estar relacionada ao seu processo de imaginação e ato criativo: combinação de cores para a pintura. Segundo Souza, Dugnani e Reis (2018), materialidades artísticas apresentam potencial de fazer emergir emoções, seja o sujeito enquanto aquele que observa a arte, como aquele que

a cria. A arte e a emoção estão relacionadas e o fato de sua criação ter sido “limitada” pode ser uma explicação do choro da criança.

Sobre a fala da professora: “Vocês são assim, se não elogiar, vocês não fazem nada!”, Ramos (2010) afirma que a comunicação estabelecida entre profissionais da educação e crianças é importante, mencionando que “(...) aquelas profissionais que se mostram mais envolventes e responsivas promovem melhor o desenvolvimento das crianças (p. 45)”. Deste modo, professoras que demonstram maior interesse pelas expressões emocionais das crianças, auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas infantis.

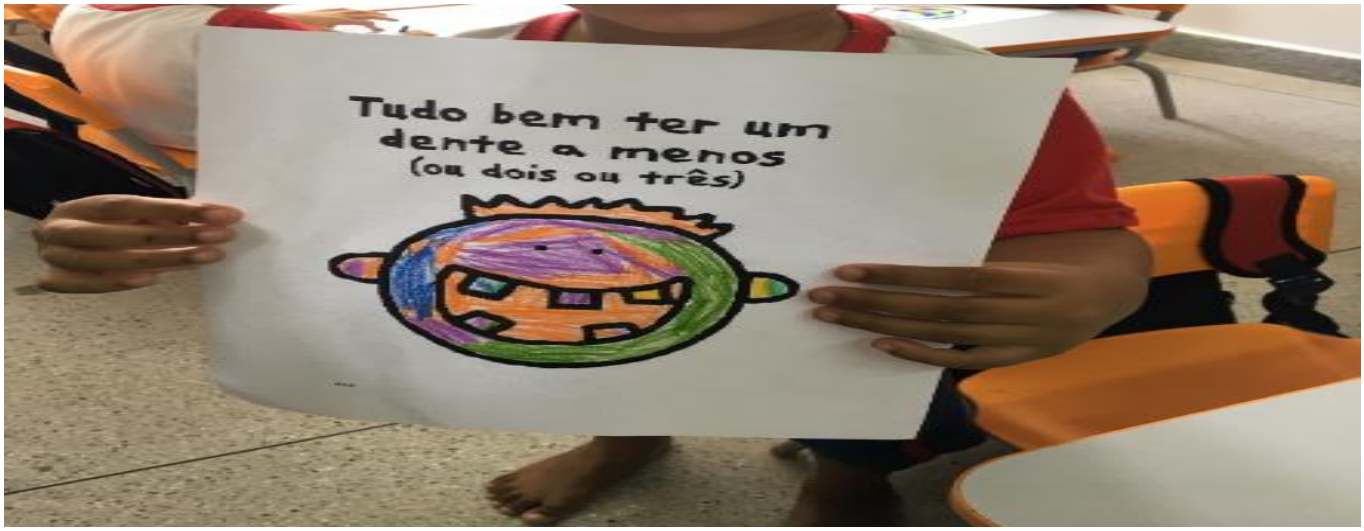


Figura 12: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré-I A (Segunda observação)

Pode-se observar no desenho acima, que a criança utilizou uma diversidade de cores para a pintura do material entregue pela professora. Contudo, ressalta-se mais uma vez, que a pintura foi realizada com base em material xerografado, discussão realizada na produção anterior da mesma professora. O uso de fotocópias, embora pareça um recurso mais tecnológico, pode limitar as possibilidades de ampliação da imaginação e manifestação artística, uma vez que não

há participação da criança na construção do material que ela irá produzir (Chaves, Tuleski, Lima & Girotto, 2014).

Na primeira observação, realizada na turma do Pré-I B, da mesma instituição**,** estavam presentes: a professora, a observadora e 19 crianças. Durante a primeira observação, a docente realizou duas atividades com as crianças: a primeira, intitulada Meios de comunicação, na qual a professora apontou no quadro os desenhos realizados por ela para explicar às crianças quais são os meios de comunicação e para que servem. Esta atividade teve duração de 2 minutos e 19 segundos. Durante a primeira atividade, a professora estava em pé, de costas para a lousa, alternando o olhar entre seu desenho e as crianças. Ilustram as interações nessa atividade o recorte abaixo:

> **Professora:** *Presta atenção com a tia, hoje a gente vai pintar os meios de comunica...*
> (A professora neste momento está de costas para a lousa e olha para as crianças)
> **Crianças:** *ção!* (Crianças falam em voz alta e em coro)
> **Professora:** *Presta atenção, silêncio. Olha, presta atenção: o abajur, é um meio de comunicação?* (Neste momento, a professora fica de lado, apontando para o quadro e alternando o olhar entre a gravura que ela desenhou no quadro e as crianças)
> **Crianças:** *Não!* (Crianças falam em voz alta e em coro)
> **Professora***: Minha gente, tem que prestar atenção pra não fazer er...*
> **Crianças:** *...rado!*
> **Professora**: *O jornal é um meio de comunicação?*
> **Crianças:** *ÉÉÉÉ...*
> **Professora:** *Então a gente vai pin...*
> **Crianças:** *...tar!*
> **Professora**: *O telefone é um meio de comunicação?*
> **Crianças:** *ÉÉÉÉ...*
> **Professora:** *A gente pinta ou não?*
> **Criança A:** *Sim!*

Durante a primeira atividade, foi possível perceber que a professora usou de complementação para explicar ou direcionar como as crianças deveriam desenvolver o que foi proposto pela docente. Além disso, a professora deu *feedback* fazendo perguntas e confirmando as respostas das crianças. Em seguida, a professora distribuiu gravuras xerografadas de meios

de comunicação e lápis de pintar, para que as crianças as colorissem. A duração da segunda atividade (pintura dos meios de comunicação) foi de 27 minutos e 41 segundos. Abaixo, segue um trecho da segunda atividade:

> ***Criança C se dirige à Criança D e fala:*** *O meu tá feio?*
> **Criança D:** *O seu tá feio, o meu tá bonito!*
> **Criança C:** *Tia, Jonatas disse que o meu tá feio!*
> **Professora*:*** *Tá não, tá lindo, perfeito, perfeito! Você tem essa mania de dizer que o dos outros tá feio, tá lindo!*
> **Criança E:** *Tia, Henrique tá fazendo errado!*
> **Professora:** *Vá fazer a sua tarefa, não se preocupe com a tarefa dos outros não!*
> **Criança F*:*** *Tiaaaa, João amassou a minha folha!*
> **Professora*:*** *Ô João, de novo João, para de amassar a folha do colega. Isso é falta de educação!*

A professora se levanta, vai para a frente da sala, de costas para a lousa e de frente para as crianças, e pergunta:

> **Professora:** *Gente, presta atenção! O abajur é um meio de comunicação?*
> **Crianças:** *Nãoo!* (Crianças exclamam em coro)
> **Professora:** *Então não pinta, né? Por que tem gente pintando? Só pinta o que for meio de comunicação, tia já explicou. Aqui, televisão, é um meio de comunicação?*
> **Crianças:** *ÉÉÉ!* (Crianças exclamam em coro)
> **Professora:** *Então pinta!*

Assim como a professora anterior, esta professora usou dos mesmos estilos linguísticos (*feedback* e complementação) durante a atividade, que foi dividida em momentos: atividade explicativa-direcionada e a produção infantil. Para além das discussões sobre o uso de xerografias, é necessári**o** salientar que a produção das crianças (pintura) era direcionada para a pintura de certos elementos, quais sejam, os meios de comunicação. A imaginação teve, portanto, um pequeno espaço (na escolha das cores pelas crianças) mas limitou-se pela proposta

da atividade, uma vez que o ato criativo não pôde ser explorado pelas crianças (Chaves, 2015; Vigotski, 1999, 2001; Vygotsky, 2012).

Ao final da atividade, a pesquisadora pediu permissão para tirar fotos das produções infantis. Segue abaixo, a fotografia da produção de uma criança:

Figura 13: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré-I B (Primeira observação)

A observação da produção infantil permite compreender que de fato, a atividade tinha um direcionamento e o espaço para a imaginação limitou-se pela possibilidade de cores escolhidas pelas crianças. Em uma dessas produções, acima exposta, percebe-se que a criança não utilizou grande diversidade de cores, o que pode ser explicado ora pela falta de recursos (lápis de pintar) percebida durante as observações, ora pelo tipo de atividade proposta.

Por fim, na segunda observação realizada com a mesma turma, estavam presentes: a professora, a observadora e 14 crianças. Foram realizadas duas atividades: a primeira, intitulada *"Dia da bandeira"*, teve duração de 5 minutos e 30 segundos e a professora, assim como a

outra docente da Turma A, fez um desenho na lousa da bandeira do Brasil e falou sobre o símbolo e significado deste, para as crianças.

> **Professora:** *Eu quero saber quem sabe que dia é hoje...* (A professora olha para as crianças, enquanto faz a pergunta. Neste momento, ela se encontra de costas para a lousa)
> **Criança C:** *Da bandeira!*
> **Professora:** *Da bandeira, muito bem! E essa bandeira é nacional?* (Professora aponta para um desenho da bandeira do Brasil que ela fez anteriormente, na lousa)
> **Crianças:** *ÉÉ!*
> **Professora:** *E ela representa o Brasil?*
> **Crianças**: *Sim!!!*
> **Criança F:** *Tia, José se levantou!*
> **Professora:** *José, sente! Eu mandei alguém levantar, gente? Vai começar a produção...olhe, hoje é dia de parquinho, quem quer ir brincar no parquinho?*
> **Crianças:** *Euuuuu!*
> **Professora:** *Então já sabem né, tem que se compor...*
> **Crianças:** *...taaaar!*
> **Professora***: E por que que tem gente que não vai brincar no parquinho?*
> ***Criança B:*** *Porque a gente é teimoso!*
> **Professora***: Não pode ser desobedi...*
> **Crianças:** *...ente!*

Foi possível perceber, pela observação da primeira atividade, que a professora utilizou mais uma vez, perguntas incompletas que requeriam a complementação como recurso comunicativo junto às crianças. Recortes de *feedback*, também puderam ser observados nos extratos de fala, acima. Além disso, foi possível observar que a docente pergunta o significado do símbolo da bandeira às crianças.

Outra situação que a observação possibilitou apreender do contexto foi o recurso utilizado pela professora para que as crianças realizassem a atividade: quem não a fizesse ou desobedecesse às ordens, perderia o momento do “parquinho”, de brincadeira livre.

Por fim, como segunda atividade, que teve duração de 24 minutos e 30 segundos, a professora distribuiu para as crianças folhas de papel A4, lápis grafite, lápis colorido e borracha, para que desenhassem e pintassem a bandeira, tal como ela havia feito na lousa.

> **Criança F***: Tia, eu já posso desenhar a bandeira?*
> **Professora:** *Já, já pode...olha, presta atenção, eu quero uma bandeira que nem aquela que tá no quadro!*
> **Criança H:** *Eu não sei fazer essa bandeira não!*
> **Professora***: Então faça do jeito que você souber...do jeito que você souber!*

Neste momento, a professora se aproxima de uma criança, olha o seu desenho e pergunta:

> **Professora:** *Essa bandeira tá igual à minha?*
> **Criança C:** *Não...*
> **Professora:** *Vá ajeitar, aqui tem que pintar de que cor?* (Professora aponta para o desenho da criança)
> **Criança F:** *Verde!*
> **Professora***: E nessa parte aqui?* (Professora aponta para o mastro da bandeira que está desenhada no quadro)
> **Crianças:** *Marrom!*
> **Professora***: Isso, marrom, muito bem!*
> **Criança I:** *E verde e amarelo e azul...*
> **Professora:** *Desenhem a bandeira bem bonita!* (Professora olha para o desenho de uma criança) *Tá lindo, perfeito!*
> **Criança D:** *Uiiii tia, ela pintou o "pauzinho" de outra cor, eitaa....* (Criança chama a professora e aponta o desenho do colega)
> **Criança J se aproxima da criança D:** *E é como que faz o "pauzinho"?*
> **Criança D:** *É assim, ó* (criança desenha o mastro no desenho da bandeira da Criança J). *Me dá ai teu lápis. Primeiro faz assim, desce....não, esse aqui ó* (criança mostra uma parte do desenhou à outra criança). *Faz assim, assim e assim....* (criança fala enquanto desenha). *Ai faça ai, desceeee* (criança entrega o lápis para a outra enquanto a observa desenhar), *desce mais...desce...ai depois, sobeeee e depois faz assim* (criança pega o lápis de novo e desenha outra parte da bandeira para o colega), *assim e assim!!*

Nos recortes acima, pode-se perceber que ora a professora menciona que uma das crianças pode fazer o desenho como souber, ora ela corrige outra criança, para que esta faça o desenho da forma como ela colocou no quadro. Também foi possível observar a colaboração entre uma criança e outra, na reprodução da bandeira do Brasil. Tal colaboração pode ter sido

promovida pela forma como o espaço foi organizado, no que se refere à distribuição das mesas conjuntas. A seguir, é apresentado mais um recorte que ocorreu durante a atividade 2:

> **Criança H:** *Tia, tiaaaa...cadê o roxo?*
> **Professora:** *Roxo? Pra quê roxo? É azul!!! Esse é verde* (Professora aponta para o retângulo). *Vá, olha alí, as cores da bandeira, pra ver se é roxo, vá olhar alí, pronto, olha o verde.* (Neste momento, a professora mostra à criança o desenho de um colega, que já finalizou a atividade)
> **Criança B:** *A minha bandeira parece um gato!* (Criança sorri)
> **Professora:** *Parece um gato!* (Professora sorri enquanto olha para a criança)
> **Criança D:** *Tia, eu vou ganhar, eu vou terminar primeiro.*
> **Criança E***: Eita, ele já tá terminando!*
> **Criança D:** *Vou ganhar, vou ganhar, vou ganhar....*
> **Professora:** *João tu tá fazendo o quê?*
> **Criança E***: Ele tá fazendo corrida!*
> **Professora:** *Corrida de quê?*
> **Criança E:** *De carro!*
> **João***: Da tarefa...*
> **Professora:** *Pode fazer isso, João?*
> **João:** *Pode não!*
> **Professora:** *Hein, João?*
> **João:** *Não!*

No recorte acima, foi possível perceber mais uma vez, que a atividade dois (desenho e pintura) foi uma reprodução a partir da atividade dirigida, da professora. Isto pôde ser percebido quando a criança pede um lápis roxo, que não faz parte das cores que compõem a bandeira do Brasil.

Percebe-se, portanto, que as duas atividades dessa professora foram direcionadas, do tipo reprodutora, o que pode ter limitado o espaço para a imaginação e criação. Faz-se necessário salientar que, na segunda atividade, a professora estava mediando um símbolo, contudo, a produção das crianças deveria ser baseada no desenho que a professora fez na lousa. Ademais, a segunda atividade (Dia da Bandeira) também foi baseada em uma data comemorativa, atividade da primeira professora observada. Tais atividades, tanto pelo material

disponibilizado como pelo planejamento da atividade, limitam o desenvolvimento da imaginação infantil e por consequência, a criação (Chaves, 2015; Vigotski, 2011).

Assinala-se aqui, a interação entre pares, que ocorreu no final da atividade. Um grupo de crianças começou competir sobre ‘quem terminaria a atividade primeiro’. Neste momento, a professora escuta o diálogo entre as crianças e fala: “Pode fazer isso, João?”. Pelos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, a professora poderia ter mediado esta situação, dando maiores explicações sobre a cooperação em detrimento da competição.

Para Delari Junior (2013), os escritos vigotskianos levam ao entendimento de que “uma das principais condições materiais para a superação humana é a cooperação” (p.49). Ora, se o contexto de Educação Infantil é compreendido como um espaço em que existe o desenvolvimento global na infância, seria pertinente uma discussão sobre a cooperação entre pares, cooperação esta que visa afastar-se da ideologia liberal que valoriza a competição, na qual um sujeito só avança quando outro é sobrepujado.

Em relação a isso, retomam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) que referem três princípios básicos para as propostas pedagógicas em contextos de Educação Infantil: os princípios éticos, políticos e estéticos. Dos princípios éticos, destaca-se que as propostas pedagógicas devem respeitar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum (meio ambiente, diferentes culturas, identidades e singularidades). Os princípios políticos remetem aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Por fim, os princípios estéticos se referem às propostas pedagógicas em contextos de Educação Infantil que respeitem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Neste sentido, é importante analisar estes princípios como interrelacionados, para que se busque uma Educação Infantil de qualidade.

No final da segunda observação da Turma B do Pré-I, foi pedida às crianças a permissão, pela observadora, para fotografar suas produções. Abaixo, é exibida uma das produções infantis:

Figura 14: Fotografia de uma das produções infantis na turma do Pré-I B (Segunda observação)

Pela fotografia da produção infantil, foi possível perceber que houve de fato, a reprodução do símbolo apresentado pela professora, durante a observação. Depreende-se a ideia de que as cores e formas percebidas na produção infantil, atenderam ao critério da atividade proposta pela professora. Ao mencionar a reprodução pelo desenho, Silva, Luz e Silva (2018) argumentam que mesmo reproduzindo algo visto anteriormente, a criança está interpretando este objeto, uma vez que não existe a possibilidade de 'duplicar' o que foi pedido pela professora. Neste caso, o desenho da criança tem um sentido de simbolização, porém, nenhuma interpretação que deriva em um desenho irá oferecer completude sobre o objeto. Portanto, no desenho infantil, a criança registra sua maneira de compreender o entorno social, seus afetos e sua elaboração acerca do que foi demandado a ela, em uma atividade direcionada.

6.4.2- Observação realizada na turma do Pré- II

6.4.2.1- Organização do espaço

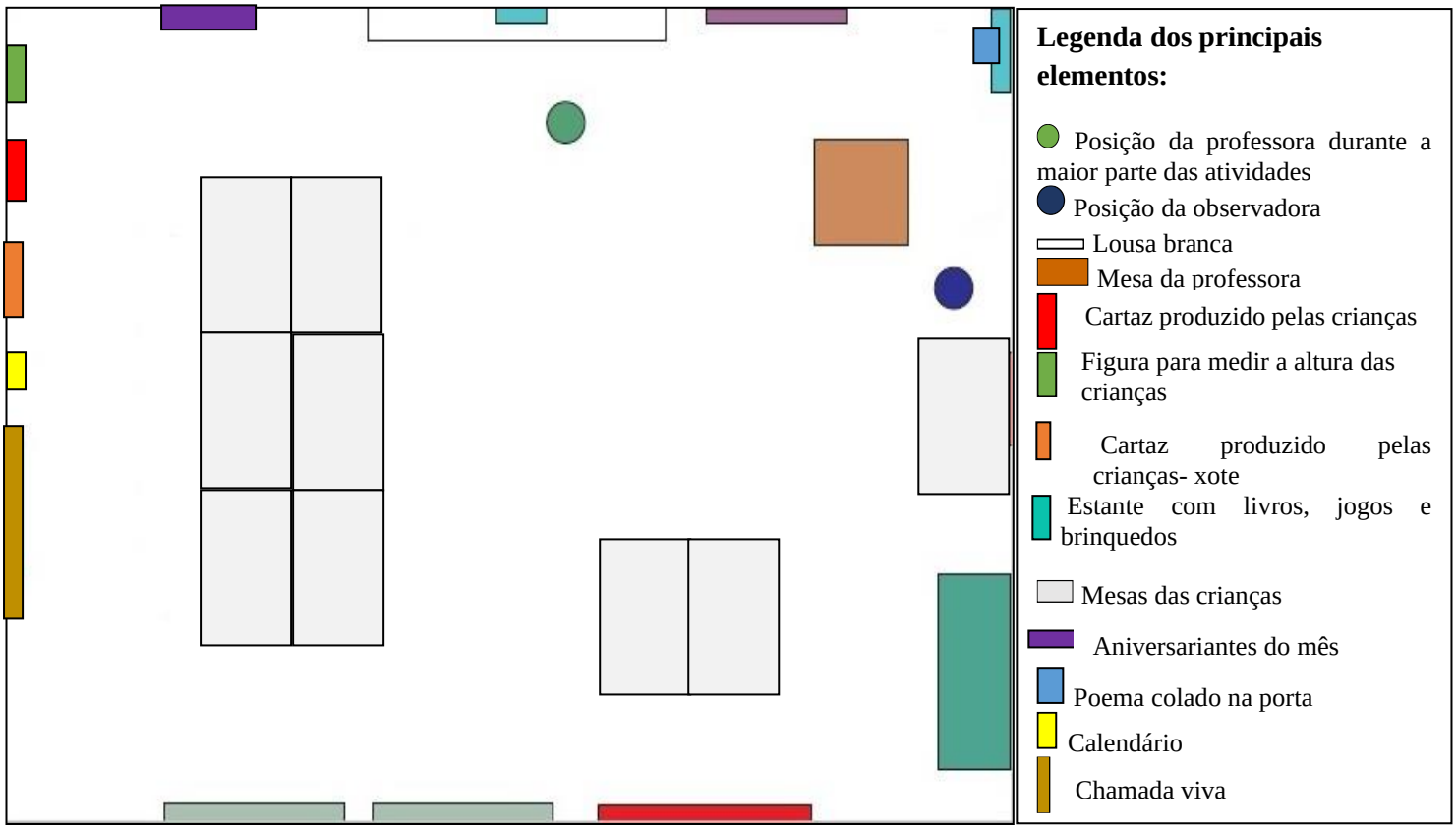


Figura 15: Organização do espaço na observação do Pré-II

A figura 15 representa o mapeamento do espaço, durante a observação realizada na turma do Pré-II. Como pode ser observado na figura acima, as mesas das crianças foram dispostas de maneira diferente das observações anteriores: nesta sala, a professora organizou as mesas de maneira que todas as crianças ficassem juntas. Para além disso, foi possível perceber que existiam produções artísticas dispostas nas paredes da sala, as quais foram criadas de maneira conjunta com a professora. O espaço apresentava elementos lúdicos, como a estante de brinquedos e, cantinho da leitura. A professora se posicionou, na maior parte do tempo, de

costas para a lousa e de frente para os alunos. Contudo, foi possível verificar que a professora circulava pela sala, durante as atividades.

A organização deste espaço é diferente dos espaços anteriormente observados. A disposição das mesas auxiliou em uma maior interação professora-crianças/crianças-crianças, já que, além das crianças estarem juntas, a professora andava pela sala para explicar como seriam as atividades desenvolvidas junto a elas. Outro fato que chamou a atenção foi a exposição de produções artísticas da turma nas paredes e porta da sala: poema criado junto com os alunos, a letra de uma música de uma atividade anterior e ainda, um cartaz com produções artísticas das crianças.

Sobre a organização dos espaços, Santos (2020) afirma que as interações sociais estabelecidas nos contextos de Educação Infantil ocorrem de maneira contínua e potencializam o desenvolvimento daqueles que utilizam estes espaços. Para esta autora, os espaços influenciam no processo de desenvolvimento e aprendizado, sendo um campo aberto de possibilidades para que a criança internalize seu meio cultural. Para Moreira e Souza (2016), a organização dos espaços (caracterizados em seus aspectos físicos e interativos) e como eles se organizam são imprescindíveis para a qualidade das ações pedagógicas e podem refletir concepções dos profissionais da Educação Infantil sobre o desenvolvimento infantil e suas práticas.

6.4.2.2- Interações professora-crianças em atividades dirigidas

O quadro abaixo, sintetiza as atividades realizadas pela professora e observadas pela pesquisadora, na turma do Pré- II. Este quadro sintetiza as seguintes informações: profissionais presentes durante a observação; quantidade e duração das atividades; atividades desenvolvidas pela docente, junto às crianças; e os recursos e materiais utilizados pela professora e crianças, em cada uma das atividades. Tais informações podem ser verificadas na Figura 17, abaixo:

OBSERVAÇÃO REALIZADA NA TURMA DO PRÉ- II:	**DADOS DA OBSERVAÇÃO**
Profissionais durante a observação:	1 professora
Quantidade de crianças:	11 crianças
Atividades e duração correspondente:	**ATIVIDADE 1:** "Chamada viva" **Duração da 1ª atividade**: 8 minutos e 27 segundos **ATIVIDADE 2:** "Meio ambiente e reciclagem" **Duração da 2ª atividade:** 10 minutos e 2 segundos **ATIVIDADE 3:** Produção de cartaz conjunto sobre reciclagem: professora e crianças **Duração da 3ª atividade:**11 minutos e 31 segundos
Recursos e materiais utilizados durante a observação:	**Pela professora:** Lousa branca, lápis de lousa, gravuras sobre lixo; **Pelas crianças:** Cartolina, cola branca, imagens recortadas, lápis de colorir.

Figura 16: Quadro síntese das atividades desenvolvidas pela professora durante a observação realizada no Pré-II

Durante a observação na turma do Pré- II, estavam presentes: a professora, a observadora e 11 crianças. A professora realizou três atividades. As atividades também tiveram um fluxo contínuo entre uma e outra, assim como nas observações realizadas no Pré-I. Observou-se que a duração das atividades desenvolvidas por esta professora foi relativamente semelhante às outras observações realizadas, o que pode estar relacionado com a forma como a profissional planejou a sua prática.

A primeira atividade, que foi a “chamada viva”, teve duração de 8 minutos e 27 segundos. Seguem alguns recortes interacionais da atividade:

> **Professora:** *A gente vai fazer a chamada rápido...senta direito. Quem é?* (A professora mostra a placa com o nome de uma criança escrito).
> **Crianças:** *Felipe*!
> **Professora:** *É FElipe ou FIlipe* (A professora neste momento dá ênfase às vogais em maiúsculo)
> **Crianças:** *FElipe* (crianças dão ênfase à vogal em maiúsculo)
> **Professora:** *Isso, Felipe, olha o “e” aqui. Tome seu nome, coloque no mural* (Professora entrega a placa à criança, para que ela coloque no mural de “chamada viva”). *Quem é?* (Professora mostra a placa com o nome de uma criança).
> **Crianças:** *Maria Letícia*!
> **Professora:** *Por que vocês falaram? Não é pra falar, que ela já não fala. Ela faz questão de não falar. Diga, Maria Letícia, quais são suas duas primeiras letras? Bora, M de Maria e L de Letícia* (Maria Letícia repete a frase da Professora, que nessa hora fala pausadamente cada palavra pronunciada).
> **Criança B:** *Ela não fala porque não sabe!*
> **Professora:** *O que é isso? Não é pra falar isso da colega não, estamos aqui pra aprender. Vá, Maria Letícia, bote seu nome no mural. Quem é agora?* (Professora mostra a placa com o nome de uma criança escrito).
> **Professora:** *Quem é?* (Professora mostra a placa com o nome de uma criança escrito).
> **Criança (Luiz Flávio):** *Luiz Flávio*
> **Professora:** *Quais são as letras?*
> **Luiz Flávio:** *L e F.*
> **Professora:** *Isso, muito bem. F de quê?*
> **Criança C:** *F de foca.*
> **Professora sorri e fala:** *Isso, muito bem, f de foca* (A professora ri) *Mas esse f é do seu nome né, Flávio, do seu nome? F de foca e de Flávio também!*

A professora continuou chamando cada uma das crianças e à medida em que acertavam as letras, colocavam a sua placa de chamada viva no mural, disposto na parede da sala. Foi possível perceber que a professora, embora fizesse uma atividade de cunho pedagógico (reconhecimento de letras), utilizou o cartaz de chamada viva, construído junto com os alunos. Contudo, salienta-se que não foi percebido o uso de manifestação artística nesta atividade, mas sim, uma atividade pedagógica direcionada.

A segunda atividade, intitulada Meio ambiente, durante a qual a professora utilizou de um cartaz com a letra de uma música de Luiz Gonzaga, anteriormente confeccionado e disposto na sala, para falar sobre poluição ambiental, teve duração de 10 minutos e 2 segundos:

> **Professora:** *Nós vimos aqui olha, sobre o lixo no lugar errado, que foi jogado aonde?* (A professora aponta para o cartaz disposto na parede, ao mesmo tempo em que olha para as crianças)
> **Crianças:** *No rio!* (Crianças exclamam em coro)
> **Professora:** *E quem vive no rio?*
> **Crianças**: *Jacaré, peixe, cobra d'água...*
> **Professora:** *E da música, quem se lembra que música é essa? De Luiz Gonzaga, que está no cartaz?* (Neste momento, a professora aponta para o cartaz feito anteriormente pelas crianças, colado na parede da sala, ao mesmo tempo em que olha para as crianças)
> **Crianças:** *Não posso respirar, não posso...* (Crianças começam a cantar)
> **Professora:** *Quem se lembra do nome?* (Professora interrompe o canto das crianças)
> **Criança C:** *Luiz Gonzaga!*
> **Professora:** *Não, Luiz Gonzaga foi quem fez a música, tô falando do nome da música, xote....*
> **Crianças:** *Ecológico!* (Crianças gritam em coro e em voz alta)
> **Professora:** *Ecológico! E vocês colaram as palavras que tem aqui no cartaz. Teve palavra que se repetiu várias vezes, quem sabe?* (Professora olha para as crianças enquanto pergunta)
> **Crianças:** *Poluição!*
> **Professora:** *Poluição! E nós vimos que a gente produz lixo...a gente joga fora pneu, resto de comida...que vocês falaram...quê mais a gente joga fora?*
> **Criança F:** *Vrido!* (SIC)
> **Professora:** *Garrafa de vidro!*
> **Professora:** *A gente viu que esse lixo não deve ser jogado aonde?*
> **Crianças:** *Na rua!*
> **Professora:** *Deve ser jogado aonde?*
> **Crianças:** *No lixeiro!*
> **Professora:** *No lixeiro, não deve ser jogado no rio, não deve ser jogado na natureza... e existem lixeiros coloridos, para os tipos de lixos. Quais são os 4 tipos?*
> **Criança H:** *Amarelo*
> **Professora:** *Lixeira para lixo feito de vidro, de metal, de papel e plástico. E tem o marrom, que serve...*
> **Criança A:** *Pra jogar resto de comida!*

Pode-se perceber, no recorte acima, que a professora utiliza de perguntas, assertivos e *feedback* de confirmação para a execução da atividade. Para além disso, a professora utilizou a música para mediar os conhecimentos sobre a atividade que ocorreria em seguida. Em relação

a essa questão, verifica-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) que a música exerce um papel fundamental na sociedade, por ser uma atividade social e cultural presente na história e retratar costumes de nossa cultura. Para Oliveira (2021), Oliveira, Lopes e Oliveira (2020) e Vigotski (1999) além de ser uma expressão artística, a música traz em si, aspectos importantes sobre o meio cultural que podem auxiliar no desenvolvimento de crianças inseridas em contextos de Educação Infantil. Segundo comentam, a música favorece a interação, a internalização de conceitos e pode fomentar processos subjetivos, relacionados aos significados e sentidos. Foi possível perceber ainda, que as atividades propostas pela professora se complementavam, ou seja, cada atividade desenvolvida apresentava uma sequência em seu planejamento.

Em seguida, a professora deu início à terceira atividade, pintura e colagem das gravuras no cartaz. Esta terceira atividade teve duração de 11 minutos e 31 segundos. Como recursos, a professora utilizou a lousa, lápis de lousa, gravuras xerografadas de materiais recicláveis e as crianças, lápis grafite, borracha, lápis de pintar e cola:

> **Professora:** *Olha, aqui a tia separou algumas gravuras do que vocês falaram sobre lixo. Eu vou começar a dar uma gravura para cada um, tá?*
> **Criança C:** *É pra pintar é, tia?*
> **Professora:** *É pra pintar bem bonito*
> **Criança D:** *Vou pintar bem bonitinho!*
> **Criança B:** *Tia, já terminei!*
> **Professora:** *Certo, vamos esperar os outros. A gente vai montar um cartaz, se lembrem. Todo mundo já terminou?*
> **Parte das crianças:** *Não!*
> **Professora:** *Vou esperar mais um pouco. O seu tá lindo!*

Durante a pintura das crianças, a docente circula pela sala, observando as produções das crianças. Em seguida, a professora pergunta se todos já terminaram, para colarem as gravuras no cartaz:

> **Professora*:*** *Todo mundo terminou?*
> **Crianças:** *Sim!*

Professora: *Agora vem cada um de uma vez, para colar no cartaz. A tia vai ajudar com a cola.*

A fotografia de uma das produções infantis pode ser verificada na Figura 18, abaixo:

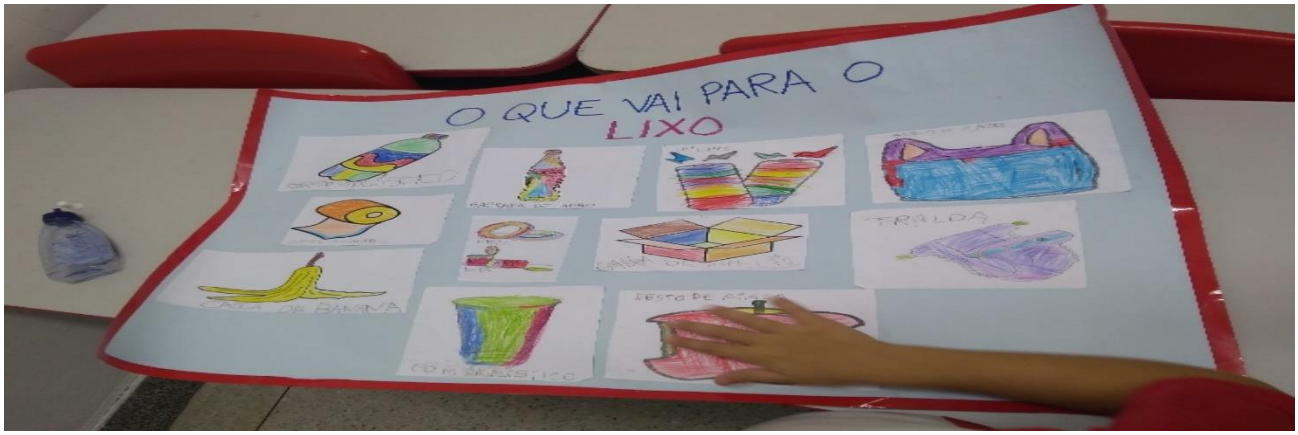


Figura 17: Cartaz produzido em conjunto com a professora na turma do Pré-II

Ao final da atividade, as crianças colaram o cartaz em um ponto da parede da sala de aula. Foi possível perceber, durante a observação no Pré-II, que as crianças se mostraram interessadas e interagiram com a professora e entre elas, durante os 30 minutos observados. O que chamou a atenção é que, diferente das outras quatro observações, a produção final foi feita em conjunto com a professora: crianças e professora escolheram o local em que as gravuras seriam coladas e ainda, o local em que o cartaz seria colocado, na sala de aula.

Um ponto importante a ser discutido foi o planejamento e a elaboração da atividade em conjunto com as crianças, pela professora. Foi possível perceber, pelas atividades propostas pela docente, que estas apresentavam um fluxo de continuidade entre a aula anterior, a exemplo do uso do cartaz com o "xote ecológico" para introduzir a fala sobre meio ambiente, bem como entre as atividades desenvolvidas, no dia da observação (explicação- disponibilização de materiais- atividade individual e conjunta). Posteriormente, ao final da gravação, a professora chamou os alunos para colarem o cartaz em um ponto da parede da sala de aula.

De maneira geral, os diferentes dados coletados neste estudo, quais sejam, a análise dos documentos oficiais das instituições de Educação Infantil pesquisadas, as entrevistas com os profissionais da Educação Infantil e as observações das práticas docentes, levaram a uma compreensão ampla sobre como a arte se configura nestes contextos. Tais materiais convergem para a conclusão de que a arte, assim como é mencionada nos documentos oficiais da Educação Infantil, não foi utilizada pelas professoras, neste estudo.

As entrevistas levaram ao entendimento de que os profissionais da Educação Infantil apresentam uma compreensão pouco ampla sobre como a arte, em seu conjunto de expressões, pode influenciar no desenvolvimento infantil, o que também pôde ser percebido nas observações realizadas. Embora em número reduzido, tais observações ressaltaram a necessidade de compreensões pautadas em pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento de base Histórico-Cultural vigotskiana concernentes à relação entre imaginação e criação e seu papel no desenvolvimento global de crianças inseridas em contextos de Educação Infantil (Chaves, 2015; Vigotski, 2001; Vygotsky, 2012).

Dessa forma, ressalta-se a importância de que profissionais da Educação Infantil compreendam o papel da imaginação, pensamento, linguagem, dentre outras funções psicológicas, para o desenvolvimento global infantil e de que forma esta compreensão apresenta um valor pedagógico e preventivo, focado no desenvolvimento de crianças inseridas em contextos públicos de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho defende a tese de que as crianças têm o direito ao desenvolvimento de sua dimensão estética e de vivências que possibilitem a aproximação com atividades que envolvam a criação artística, que tem como base a imaginação. Delineou-se como objetivo principal, analisar as concepções e atuação de profissionais de Educação Infantil sobre a arte e suas configurações nesse contexto, e partiu-se do pressuposto de que o contexto de Educação infantil é um meio cultural no qual a atividade de criação e do lúdico são essenciais para o desenvolvimento infantil. Para atender aos objetivos deste estudo, foi realizado um levantamento da literatura em bases de dados acadêmicas sobre esta temática; uma análise de documentos oficiais das instituições públicas de Educação Infantil pesquisadas; entrevistas com os profissionais da Educação Infantil; e observações em contextos de Educação Infantil, que incluíram o mapeamento dos espaços e fotografia das produções artísticas infantis.

O levantamento da literatura buscou verificar se havia pesquisas que exploravam a atuação do psicólogo escolar na Educação Infantil, mediada pela arte, para promover o desenvolvimento infantil, destacando-se aqui a imaginação e a criação. Os resultados das produções acadêmicas levantadas indicaram que, na maioria dos estudos, a contação de histórias aparece como um elemento mediador de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Vale ressaltar que neste levantamento, não foram encontrados estudos nos quais o psicólogo atuasse como mediador ou o profissional que propõe sua realização pelo professor, em produções no campo da Psicologia Escolar. Este levantamento foi importante para apresentar o estado da arte sobre o tema e perceber a relevância de mais estudos no campo da Psicologia Escolar que abordem a imaginação e criação em espaços educacionais, aqui destacando a Educação Infantil.

A análise do perfil sócio demográfico dos profissionais da Educação Infantil entrevistados possibilitou verificar que a maioria destes participantes apresentou como nível de formação a pós-graduação e a média de atuação na Educação infantil foi de 15 anos. A discussão sobre estes dados é pertinente, uma vez que a formação (inicial e continuada) é a base para práticas de qualidade junto às crianças, e o tempo de atuação no contexto favorece o conhecimento do meio cultural e dos atores sociais que fazem parte deste segmento. Contudo, também se fez necessário levantar as concepções desses profissionais a partir de entrevistas.

De maneira geral, as entrevistas permitiram verificar a compreensão dos profissionais da educação sobre a imaginação e a arte na Educação infantil, e a participação do psicólogo escolar nas atividades que envolvem a arte. Os profissionais da Educação Infantil entrevistados relacionam a arte ao planejamento e atuação docente junto às crianças. A imaginação foi associada às práticas pedagógicas ligadas à arte, embora parte das falas remetessem à imaginação e criação como de base inata. Os profissionais mencionaram ainda, a influência da Educação Infantil no desenvolvimento da imaginação na infância, e o profissional mais citado como aquele que auxilia no planejamento e atuação articulados a arte foi o profissional de Psicologia.

É importante referir que esse profissional não é membro efetivo de instituições públicas de Educação Infantil, no município de João Pessoa. Poucas instituições têm esse profissional como parte da equipe. Diante deste cenário defende-se a importância do psicólogo escolar na Educação Infantil, na mediação de conhecimentos sobre a imaginação e o ato criativo, junto aos outros profissionais da educação, por considerar que fundamental que os saberes da ciência psicológica sejam mediados desde os primeiros anos de vida das crianças e que seus direitos a vivências artísticas sejam garantidos.

Para compreender como a arte comparecia nas atividades desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil junto às crianças, e ainda, de que forma ocorriam as interações entre professoras e crianças em atividades nas quais as atividades artísticas aconteciam, foram realizadas observações de atividades desenvolvidas pelas professoras junto às crianças. Contudo, ressalta-se que não foi observado o uso de recursos artísticos durante as observações, nem atividades pedagógicas que fomentassem o desenvolvimento da imaginação infantil e do ato criativo, o que evidencia mais uma vez, a importância de psicólogos escolares em contextos de Educação Infantil.

Durante o momento de coletas de dados, nos quais foram realizadas as entrevistas e observações, foi apresentada a proposta de construção de um material coletivo, que seria derivado de reuniões e rodas de conversa com os participantes da pesquisa, para propor reflexões conjuntas sobre as informações levantadas e estreitar a relação entre a pesquisa e os ambientes de desenvolvimento humano e aprendizado, tais como os Centros de Referência em Educação Infantil. Contudo, em decorrência da pandemia de COVID-19, tais encontros não foram possíveis de serem realizados, pelo respeito às normativas de distanciamento social e os regimentos governamentais de calendário escolar do município de João Pessoa.

Dito isto, formulou-se a proposta de elaborar um material síntese, em formato de livreto, a partir das leituras que constituíram a presente tese e da recolha de informações advindas das entrevistas e observações. Defende-se que tal material, uma vez disponibilizado gratuitamente às instituições de Educação Infantil, poderá colaborar para a elaboração de propostas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores tais como a imaginação, a emoção, a fala, e ainda para demarcar a relevância de práticas intencionalmente pedagógicas que potencializem o psiquismo infantil e favoreça, pela mediação psicológica, a

conscientização do papel dos profissionais da educação no planejamento de atividades que promovam desenvolvimento humano.

Neste sentido, amparando-se em pressupostos de uma Psicologia Escolar Crítica, defende-se o papel do Psicólogo Escolar como aquele que pode mediar tais saberes junto à profissionais da Educação Infantil a partir de suas inserções nas instituições, e por meio de ações como palestras, rodas de diálogo e ainda, formação continuada em serviço. Tais espaços podem ser propositores de ampliação de consciência e práticas que garantam o desenvolvimento do psiquismo infantil e o direito das crianças a vivências estéticas na Educação Infantil, assim como é mencionado em pesquisas e documentos oficiais voltados para este contexto.

Ademais, pela verificação neste estudo de que recursos artísticos não são utilizados pelas docentes participantes da pesquisa nos contextos pesquisados, salienta-se a relevância de atuações coletivas na Educação Infantil, que possibilitem discussões entre diferentes campos de conhecimento, para que as crianças possam experenciar situações diversas, propulsoras de desenvolvimento infantil. Diante do exposto indica-se a realização de estudos futuros que possam ampliar reflexões sobre a imaginação e criação em contextos de Educação Infantil, partindo de outras metodologias, a exemplo da pesquisas-intervenção que contribuam para um acompanhamento mais sistemático e continuado de interações professores-crianças e do trabalho de profissionais do contexto da Educação Infantil na direção de práticas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

Aguiar, R. J. R. C. (2020). A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Universidade de Brasília-UNB.

Albano, R. M. (2018). Interação educador-crianças na hora da leitura: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa- PB. *Tese de Doutorado.* Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba.

Alexandrino, V.C. (2017). Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil. *Dissertação de Mestrado.* Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba.

Alexandrino, V. C., & Braz Aquino, F. S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 85-99. doi: https://doi.org/10.21814/rpe.13756

Amorim, K.S., Anjos, A.M., & Rossetti- Ferreira, M.C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia:* reflexão e crítica, 25(2), 378-389**.** doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020.

Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S. & Souza, V. L. T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V.L.T. Souza, F.S. Braz Aquino, R.S.L.

Guzzo & C.M. Marinho-Araujo. (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas: Editora Alínea.

Andrade, J. F. (2017). A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos. *Dissertação de Mestrado.* Universidade Fernando Pessoa. Cidade do Porto, Portugal.

Aquino, L.M.L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal*: Revista de Psicologia, 27(1), pp. 39-43. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353.

Barbosa, E, T. (2017). Os "donos da imaginação": a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares. *Tese de doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC.

Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico- Cultural. *Psicologia: ciência e profissão,* 35(2), 255-270. doi: 10.1590/1982-370300462013.

Barbosa, M. C. (2009). Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da educação. *Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* 111p.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

Barreto, A, R. (2018). Tornar-se professora da educação infantil: breves comentários. In L. V. D. Carvalho & V. F. A. Neves. (Orgs.). *Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas.* 2ª ed. Ebook (versão digital), Belo Horizonte: Fino Traço. pp. 39-44.

Barroco, S.M.S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 22-31. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf

Batista, L. (2016). A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis. *Dissertação de mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____ (1990). *Estatuto da criança e do adolescente-ECA.* Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Recuperado de https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90.

_____ (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. 24 p.

_____(1998a). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.* Ministério da Educação e do Desporto. (Vol. 1). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

_____(1998b). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 101 p.

_____ (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 64p.

_____ (2009). *Indicadores da qualidade na Educação Infantil.* Secretaria de Educação Básica- Brasília: MEC, SEB.

_____ (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.

_____ (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB.

Braz Aquino, F. S., Bezerra, H. J., Vicente, A. C., Nascimento, G. O. & Silva, M. C. (2018). Formação Continuada de Psicólogos Escolares da Rede Pública de Ensino: Compromisso com práticas transformadoras. In V.L.T. Souza, F.S. Braz Aquino, R.S.L. Guzzo & C.M. Marinho-Araujo. (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas: Editora Alínea.

Braz Aquino, F.S., Nascimento, G. O., Almeida, H. O. & Alexandrino, V.C. (2018). Psicologia escolar na educação infantil: proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. In V.L.T. Souza, F.S. Braz Aquino, R.S.L. Guzzo & C.M. Marinho-Araujo. (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas: Editora Alínea.

Bernandes, L.L.R., Borges, I., & Blattmann, U. (2003). A arte educação como intervenção psicológica. *Revista ACB,* 8 (1). Recuperado de https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/398 /495.

Bitencourt, L. C. A., Lomba, M. L. R., & Silva, I. O. (2018). Tornar-se professora na educação infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. In In L. V. D. Carvalho & V. F. A. Neves.

(Orgs.). *Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas.* 2ª ed. Ebook (versão digital), Belo Horizonte: Fino Traço. pp. 21-38.

Bolsanello, M. A. (2009). Prevención desde la escuela infantil: desafíos en la realidad brasileña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 65 (23,2), pp. 57-72.

Bortolanza, A. M. E., & Ringel, F. (2016). Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. *Educativa,* 19 (1), 1020-1042. Recuperado de seer.pucgoias.edu.br› index.php› educativa › article ›download.

Bossi, T. J., Schmidt, B., Bortolini, M., Silva, M. A., Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2017). Workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (2), 355-357. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111098

Brennan, M. (2017). Reflect, 'refract' or reveal: sociocultural explorations of the place of teacher subjectivity in infant care. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 156-170. doi: http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2017.1301807

Buss- Simão, M., & Rocha, E.A.C. (2018). Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. *Revista Brasileira de Educação,* v. 23, pp 1-20. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230021.

Campos-de-Carvalho, M., & Souza, T. N. (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? *Paidéia*, 18(39), 25-40. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100004

Caram, A. M. (2015). Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. *Tese de doutorado.* Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 164p.

Carvalho, A. M. A., Branco, A. U., Pedrosa, M. I., & Gil, M. S. C. A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em estudo,* 7(2), 91-99. https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000200011

Chaves, M. (2015). Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal:* Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 56-60 doi: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1356.

Chaves, M., Tuleski, S.C., Lima, E. A. & Girotto, C. G. G. S. (2014). Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. *Educação: Santa Maria,* 39(1), 129-142. doi: http://dx.doi.org/10.5902/198464444210

Clarà, M. (2015). Representation and emotion causation: a cultural psychology approach. *Culture & Psychology*, 21(1), 37-58. doi: 10.1177/1354067X14568687

Cocito, R. P., & Marin, F. A. D. G. (2017). A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais da educação infantil. *Nuances: estudos sobre Educação,* Presidente Prudente-SP, 8 (3), p. 306-326. doi:10.14572/nuances.v28i3.5153.

Costa, A.S., & Guzzo, A.S.L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Revista Escritos sobre Educ.,* 5(1), 05-12. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo .php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100002.

Danna, T. (2007). Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil. *Dissertação de Mestrado*. Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, 147pp.

Delari Junior, A. (2011). Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo,* 16(2), 181-197. https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002

_____ (2013). Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a Psicologia e a Educação. *Nuances:* estudos sobre Educação, 24(1), 45-63. doi: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153

Delvan, J.S., Ramos, M.C., & Dias, M.B. (2002). A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. *Revista Psicologia-Teoria e Prática.* 4(1), 12. pp. 49-60. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000100006

Fleer, M. (2016). An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education. 7(1).* Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138756.pdf

Fróis, J. P. (2011). Introductory Note to "Contemporary Psychology and Art: Toward a Debate" by Lev S. Vygotsky. *The Journal of Aesthetic Education,* 45 (1), 107-117. doi:10.1353/jae.201 1.0002

Garcia, C.C., Martrucelli, C. R. N., Rossilho, M.M.F., & Denardin, O.V.P. (2010). Autoria em artigos científicos: os novos desafios. *Rev Bras Cir Cardiovasc*, 25 (4), pp- 559-567. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-76382010000400021.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br

Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2016). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições.* 17(2), *31-45.* Recuperado de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627.

Gil, C. A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

González Rey, F.L. (2018). Vygotsky's "The Psychology of Art": A foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia* (Campinas), *35*(4), 339-350. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400002

Gonzalez Rey, F. L. & Martínez, A. M. (2016). Perezhivanie: Advancing on its implications for the cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education. 7*(1). Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138750.pdf

Guzzo, R.S.L., Moreira, A.P.G., & Mezzalira, A.S.C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In M.V. Dazzani & V.L.T. Souza (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: teoria e prática em contextos educacionais.* Campinas: Editora Alínea.

Kudriavtesi, V.T. (2001). The productive power of a child's imagination: a logical study. *Journal of Russian and East European Psychology*. 39 (2), 6-21.

Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 140 p.

Leal, T., Gamelas, A.M., Abreu-Lima, I, & Cadima, J. Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia,* 23(2). Edições Colibri, Lisboa. pp.43-54. doi: http://dx.doi.org/10 .17575/rpsicol.v23i2.326

Lopes. A. C., & Costa, H. H. C. (2012). A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. *Revista Brasileira de Educação, 17* (51). 717-152. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300013

Marques, P. N. (2018). O "jovem" Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educ. Pesqui. 44*. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201 844183267

Martinez, A.M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56. Recuperado de http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217.

Mendes, A.C.M. (2011). Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares. *Dissertação de mestrado*, Universidade de Brasília.

Meshcheryakov, B.G. (2010). Ideias de l. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4). pp.703-726. http://dx.doi.org/10.1590/ S0103-65642010000400004

Mezzalira, A.S.C., & Guzzo, R.S.L. (2011). Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na Educação Infantil: algumas contribuições da Psicologia Escolar. *Aletheia,* 35, 22-35. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=s ci_artt ext&pid=S141303942011000200003.

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia (Natal),* 21(2), 204-215. https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020.

Moreira, A. R. P., & Souza, T. N. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional,* SP, 20(2), 229-237. https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955

Minayo, M.C.S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*, 17 (3), 621-626. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais***.** Vol 3. Recuperado de https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1 447.

Mozzer, G.N.S. (2008). A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. *Tese de doutorado.* Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília- UNB, 212pp.

Nasciutti, F.M.B. & Silva, S.M.C. (2014). O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, 19 (1), 25-37. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372207600003

Neves, M.A.P. (2015). Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação. *Dissertação de mestrado*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Nicolopoulou, A., Cortina, K.S., Ilgaz, H., Cates, C.B. & Sá, A.B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Child Res Q.*, 31, 147–162. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.01.006

O'Byrne, W. I., Houser, K., Stone, R. & White, M. (2018). Digital storytelling in early childhood: student illustrations shaping social interactions. *Frontiers in psychology*, 9, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01800.

Oliveira, Z.M. R. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez.

Oliveira, K. R. S., Braz Aquino, F. S., Salomão, N. M. R., & Melo, C. R. F. (2015). O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche. *Psicologia em Revista*, 21 (1), p. 15-36. http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015V21N1P15

Oliveira, R. N. A. (2021). A educação musical escolar e o papel do professor da educação infantil na inserção da criança ao universo sonoro: reflexões à luz da teoria histórico-cultural. *Revista EDUCAmazônia,* 13(1), 150-170. Recuperado de https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/8409/5990

Oliveira, A. P. G., Lopes, Y. K. S., & Oliveira, B. P. (2020). A importância da música na educação infantil. *Revista Educação & Ensino*, 4(1). Disponível em: http://189.112.186.202/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59 Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

Paschoal, J.D.; & Machado, M.C.G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33. pp.78-95. doi: https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555

Pasqualini, J.C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em estudo*, Maringá, 14(1). pp. 31- 40. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005.

Petroni, A.P. (2013). Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores. *Tese de doutorado*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459. doi: http://dx.doi.org/ 10.1590/1982-3703000372013

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), pp. 151-161. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013877

Pimenta, C. O. (2017). Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 668p.

Pontes, G.M.D. (2001). A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções. *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Prestes. Z. R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev. Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. *Tese de doutorado*. Universidade de Brasília.

Prestes, Z. (2011). A brincadeira do faz e conta como uma atividade- guia. Recuperado de http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf

Prestes, Z. & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, 29(3), 327-340. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X20120003000 03

Prestes, Z. & Tunes, E. (2015). Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), p. 78-87. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1363

Prestes, Z. R.; Tunes, E; Pederiva, P. L. M., & Terci, C. (2018). A emergência da reação estética da criança na atividade musical. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30 (1), p. 46-57. doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1496

Ramos, D.D. (2010). Interação adulto-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba.

Ramos, D. D. & Salomão, N.M.R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200-213. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-3687 20130 00300015

Ramos, D. D. & Salomão, N. M. R. (2016). Estilos linguísticos de educadoras e habilidades sociocomunicativas infantis aos 24, 30 e 36 meses em contextos de leitura. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(3), 489-501. https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300012

Richter, S.R.S.; & Barbosa, M.C.S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, 35 (1), 85-96. http://dx.doi.org/10.5902/198464441605

Roberti, D. L. P. (2019). Um olhar sobre a "vivência" através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31 (1), 16-19. doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i1/5588.

Rodrigues, D. G., & Saheb, D. (2019). A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. *Ciênc. Educ.*, Bauru, 25, (4), p. 893-909. doi: https://doi.org/10.1590/1516-731320190040004

Rossetti- Ferreira. M.C., Amorim, K.S., & Oliveira, Z.M.R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*. 20(3), pp. 437-464. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300008.

Sant'ana, I. M., & Guzzo, R. S. L. (2016). Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. *Psicologia & Sociedade, 28*(1), 194-204. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop004

Santini, J. B. & Vasconcellos, S. T. (2013). Educação infantil, ensino de arte e educação estética: espaços-lugares de experiências e aprendizados. *Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte*. Curitiba: ArtEmbap. Recuperado de: www.embap.pr.gov.br›Anais› 017_Jacyara_Batista_e_Sonia_Tramujas.

Santos, E. A. S. (2014). Formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. *Dissertação de mestrado.* Programa de Pós-graduação em educação. Universidade de Santa Catarina. 319.

Santos, C.M.C., Pimenta, C.A.M., & Nobre, M.R.C. (2007). A estratégia pico para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15 (3). Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/pt_v15n3a23.pdf.

Santos, N. L. F. (2020). A organização dos espaços em instituições de educação infantil: concepções e práticas de educadores e psicólogos. *Dissertação de Mestrado.* Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba.

Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 2015, 28(2), 189-209. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?i d=37443385010

Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (2017). *Manual de funcionamento dos CREIS*. Coordenação de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Silva, S.M.C. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia:* ciência e profissão, 24 (4), 100-111. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932004000400012.

Silva, M. D. N.; Luz, I. R. & Silva, I. O. (2018). As artes visuais na educação infantil: entre as concepções e as percepções das professoras sobre suas práticas. In L. D. Carvalho & Neves, V. F. A. *Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Smith, V.H., Bordini, G. S. & Sperb, T. M. (2009). Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 22 (2), 181-190. Recuperado de http://www.scielo. br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2.pdf.

Soares, L. C., Côco, V., & Ventorim, S. (2016). Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. *HOLOS,* 32, (1), 91-106. doi: 10.15628/holos.2016.3953

Souza, V.L.T. (2016a). *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos*. São Paulo: Edições Loyola.

_____(2016b). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. In M.V. Dazzani & V.L.T. Souza (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: teoria e prática em contextos educacionais.* Campinas: Editora Alínea.

_____ (2018) Psicologia da arte: seção temática. *Estudos de Psicologia* (Campinas), *35*(4), 333-338. http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400001e

Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-22. doi: https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560.

Souza, L. O. & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare:* Revista de Educação, 6(12). 235-239.

Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., Pott, E. T. B., Jesus, J.S., & Neves, M. A. P. (2016). As mediações estéticas como estratégia de atuação do psicólogo escolar em classes de

recuperação. In M.V. Dazzani & V.L.T. Souza (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: teoria e prática em contextos educacionais*. Campinas: Editora Alínea.

Souza, V.L.T., Dugnani, L.A.C., & Reis, E.C.G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia* (Campinas), *35*(4), 375-388. http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005

Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Átomo.

Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C, Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In R. S. L. Guzzo (Org.), Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Editora Alínea.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.

Vasconcelos, D., & Salomão, N. M. R. (2016). Educadoras de creches: concepções sobre desenvolvimento infantil. *Revista Lusófona de Educação*, 33,81-94. Recuperado de https://revistas.ulusofona.pt›index.php›rleducacao›article›view

Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, doi: 10.1080/10749039.2016.1186198.

Vigotski, L. S. (1998). A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In L. S. Vigotski. *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes. pp 107-130.

_____ (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2001). A educação estética. In L.S. Vygotsky. *Psicologia Pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes. pp. 323-363.

_____ (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers. 176 p.

Vokoy, T. & Pedroza, R.L.S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), pp. 95-104. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572005000100009&lng=pt&tlng=pt.

Vygodskaya, G. L. (1995). His life. *School Psychology International*. 16 (2), 105-116. Disponível em: http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/gita.html

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.* Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

Vygotsky, L. S. (2011). Contemporary Psychology and Art: Toward a Debate. Tradução de João Pedro Fróis. *The Journal of Aesthetic Education*, 45(1), pp. 107-117. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265701184_Introductory_Note_to_Contemporary_Psychology_and_Art_Toward_a_Debate_by_Lev_S_Vygotsky

Vygotsky, L.S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia.* Portugal: Dinalivro.

Wedekin, L. M., & Zanella, A. V. (2016). L. S. Vigotski e o ensino de arte: "A educação estética" (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-19301. *Revista Proposições*. 27, (2), 155-176. doi: 10.1590/1980-6248-2014-0124

Zanella, A. V., Ros, S. Z., Reis, A.C. & França, K B. (2004). Doce, pirâmide ou flor?: o processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*, 8 (17), 91-108. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid =S1413-29072004 000100006.

Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integr Psych Behav.* 47:305–324. doi: 10.1007/s12124-013-9234-2.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015) *Internalization: how culture becomes mind.* Culture & Psychology, 21 (4). pp. 477-491. doi: 10.1177/1354067X15615809.

APÊNDICES

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Versão a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
E-MAIL: vanessacruz.psic@gmail.com

Prezado (a) professor (a) /professor (a) de artes,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado intitulada "PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL", que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Profª. Drª Fabíola de Sousa Braz de Aquino e a aluna de Pós graduação em Psicologia Social (nível doutorado), Vanessa Porto Alexandrino, da Universidade Federal da Paraíba. Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou a aluna colaboradora. O objetivo principal deste trabalho é analisar as concepções e atuação de profissionais de educação infantil sobre a arte e suas configurações nesse contexto. Este estudo será realizado com Professoras de Educação Infantil, Professoras de Artes e Psicólogas escolares, que atuem em Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Participarão também crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade, que estão inseridas nestes contextos. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário e uma entrevista semi-estruturada, com questões que versam sobre arte e imaginação, que serão gravados em um ambiente isolado na instituição e posteriormente transcritos com o auxílio de um gravador de voz, e gravações de voz de interações com as crianças em sala de aula, em atividades que envolvam a arte. A pesquisa será realizada na instituição em que você trabalha e a data dependerá de sua disponibilidade e da rotina da instituição. Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo desconforto na resposta de algumas questões), entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida.

_____ _____

(Assinatura do participante da pesquisa) (Assinatura do pesquisador responsável)

_____

(Assinatura do pesquisador participante)

Caso você venha a sentir qualquer desconforto durante a sua participação, serão prestadas assistência imediata e integral, com base no CNS 466/12 e a sua participação será interrompida imediatamente. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores, dado que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre o papel da arte e da imaginação em contextos de educação infantil. Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em

relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Tal documento apresenta duas laudas e, portanto, ambas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado. Antes de prosseguir, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora, Vanessa Porto Alexandrino. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

_____

Assinatura do participante da Pesquisa

Atenciosamente,

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____

Assinatura do Pesquisador Participante

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA
Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS
Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária
Cep: 58.051900
Telefone para contato: (083)981241005
Email para contato: fabiolabrazaquino@gmail.com
Vanessacruz.psic@gmail.com

Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar
Campus I - Cidade Universitária - CEP: 58.051-900
Telefone: (83) 3216 7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Versão b)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
E-MAIL: vanessacruz.psic@gmail.com

Prezada(o) Psicóloga,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado intitulada "PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL", que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Profª. Drª Fabíola de Sousa Braz de Aquino e a aluna de Pós graduação em Psicologia Social (nível doutorado), Vanessa Porto Alexandrino, da Universidade Federal da Paraíba. Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou a aluna colaboradora. O objetivo principal deste trabalho é analisar as concepções e atuação de profissionais de educação infantil sobre a arte e suas configurações nesse contexto. Este estudo será realizado com Professoras de Educação Infantil, Professoras de Artes e Psicólogas escolares, que atuem em Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Participarão também crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade, que estão inseridas nestes contextos. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário e uma entrevista semi-estruturada, questões que versam sobre arte e imaginação, que serão gravados que serão gravados em um ambiente isolado na instituição e posteriormente transcritos com o auxílio de um gravador de voz. A pesquisa será realizada na instituição em que você trabalha e a data dependerá de sua disponibilidade e da rotina da instituição.

_____ _____

(Assinatura do participante da pesquisa) (Assinatura da pesquisadora responsável)

_____

(Assinatura da pesquisadora participante)

Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo desconforto na resposta de alguns itens), entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Caso você venha a sentir qualquer desconforto durante a sua participação, serão prestadas assistência imediata e integral, com base no CNS 466/12 e a sua participação será interrompida imediatamente. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores, dado que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre o papel da arte e da imaginação em contextos de educação infantil. Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo

ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Tal documento apresenta duas laudas e, portanto, ambas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado. Antes de prosseguir, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora, Vanessa Porto Alexandrino. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

_____

Assinatura do participante da Pesquisa

Atenciosamente,

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

_____

Assinatura da Pesquisadora Participante

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA
Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS
Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária
Cep: 58.051900
Telefone para contato: (083)981241005

E-mail para contato: fabiolabrazaquino@gmail.com
Vanessacruz.psic@gmail.com

Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar
Campus I - Cidade Universitária
CEP: 58.051-900
Telefone: (83) 3216 7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Versão c)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
E-MAIL: vanessacruz.psic@gmail.com

Prezado(a),

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa de doutorado intitulada "PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL", que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Profª. Drª Fabíola de Sousa Braz de Aquino e a aluna de Pós graduação em Psicologia Social (nível doutorado), Vanessa Porto Alexandrino, da Universidade Federal da Paraíba. O objetivo principal deste trabalho é analisar as concepções e atuação de profissionais de educação infantil sobre a arte e suas configurações nesse contexto. Este estudo será realizado com Professores (as) de educação infantil, Professores (as) de Artes e Psicólogas escolares, que atuem em Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Participarão também crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade, que estão inseridas nestes contextos. Durante o estudo, serão realizadas gravações de voz de interações entre criança e professora, em atividades que envolvam a arte, bem como serão fotografados os desenhos das crianças. Nesse sentido, ressalta-se que a participação do menor na pesquisa se resumirá à observação deste em sala de aula da instituição de educação infantil, em data e hora indicados pela gestão e professores da instituição, bem como na fotografia de sua produção artística, caso a criança permita. Ressaltamos que tais gravações não serão divulgadas em nenhum meio, sendo apenas utilizadas como instrumento de análise para a presente pesquisa. Para participar desta pesquisa, o responsável pela criança deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para permitir que o menor participe ou não.

_____

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante

_____ _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do pesquisador (a) participante

Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento. A participação do menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos que envolvem a participação do (a) menor sob sua responsabilidade são mínimos, (a exemplo do desconforto no momento da gravação durante atividades junto às professoras), entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, ressaltamos que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Caso o menor venha a sentir qualquer desconforto durante a sua participação, serão prestadas assistência imediata e integral, com base no CNS 466/12 e a sua participação será interrompida imediatamente. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores, dado que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre o papel da arte e da imaginação em contextos de educação infantil. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo adulto responsável pelo menor participante, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado. Antes de prosseguir, de acordo com o disposto na Resolução 466/ 2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora, Vanessa Porto Alexandrino. Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e dou o consentimento ao menor _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento),** a participar do estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa, ____ de _____ de 20___.

_____

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante

_____ _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do pesquisador (a) participante

Para maiores informações:
Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA
Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS
Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária
Cep: 58.051900
Telefone para contato: (083)981241005
Email para contato: fabiolabrazaquino@gmail.com
Vanessacruz.psic@gmail.com
Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):
Centro de Ciências da Saúde - 1º andar
Campus I - Cidade Universitária
CEP: 58.051-900
Telefone: (83) 3216 7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE IV: TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
E-MAIL: vanessacruz.psic@gmail.com

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL", que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Profª. Drª Fabíola de Sousa Braz de Aquino e a aluna de Pós graduação em Psicologia Social (nível doutorado), Vanessa Porto Alexandrino, da Universidade Federal da Paraíba. O objetivo principal deste trabalho é analisar as concepções e atuação de profissionais de educação infantil sobre a arte e suas configurações nesse contexto. Este estudo será realizado com Professores (as) de educação infantil, Professores (as) de Artes e Psicólogas escolares, que atuem em Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Participarão também crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade, que estão inseridas nestes contextos. Durante o estudo, a pesquisadora participante observará interações entre professor (a) e crianças em atividades que envolvam a arte e registrará estas observações com o uso do gravador de voz. No fim da atividade, a pesquisadora pedirá autorização para fotografar a produção artística da criança. Não serão feitos registros de sua imagem e você não será entrevistado em nenhum momento. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, a exemplo de desconforto no momento da gravação de voz. Caso isso ocorra, a gravação será interrompida imediatamente e será dada assistência imediata e integral a você. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

_____
Assinatura do (a) do menor participante

_____ _____
Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável | Assinatura do pesquisador (a) participante

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador

responsável, e a outra será fornecida a você. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu (nome da criança), _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento),** fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas.*

João Pessoa, ____ de _____ de 20___.

João Pessoa, ____ de _____ de 20___.

_____
Assinatura do (a) menor participante

_____ _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do pesquisador (a) participante

Para maiores informações:
Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA
Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS
Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária
Cep: 58.051900
Telefone para contato: (083)981241005
Email para contato: fabiolabrazaquino@gmail.com
Vanessacruz.psic@gmail.com
Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):
Centro de Ciências da Saúde - 1º andar
Campus I - Cidade Universitária
CEP: 58.051-900
Telefone: (83) 3216 7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Idade:

Profissão:

Nível de formação: ( ) pós-graduação _____

Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Há quanto tempo trabalha no contexto de educação infantil?

Trabalha em outra instituição? _____

APÊNDICE VI: ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL/ PROFESSSORES DE ARTE

1- Quando eu falo a palavra arte, o que te vem à mente? A palavra arte te remete à que? A que você associa?

2- Você acha que a criança sabe o que é arte? Em que situações você identifica a compreensão da criança sobre a arte?

3- Para você, a partir de que momento do desenvolvimento as crianças podem demonstrar a habilidade de criar e produzir arte? Existe uma idade específica para a criança começar a expressar a sua capacidade para criar?

4- Você utiliza a arte na sua prática pedagógica? De que forma?

5- Que projetos aqui estão ligados à arte?

6- Na sua opinião, o que pode favorecer a compreensão e produção das crianças sobre a arte?

7- Aqui na instituição, que experiências ou atividades pedagógicas podem colaborar para o conhecimento das crianças sobre a arte?

8- Para você que fatores estão associados ao conhecimento e habilidade das crianças para a arte?

9- Para você, a arte pode influenciar no desenvolvimento infantil? De que forma?

10- Você acha que a arte pode influenciar na imaginação infantil?

11- Você acha que existe um período em que a criança utiliza mais a imaginação e a criatividade?

12- Aqui na instituição quais são os profissionais ou membros da instituição que te auxiliam aos projetos e atividades ligados à arte?

13- Existe algum projeto na instituição que auxilie na elaboração de atividades que envolvam a arte junto às crianças? Que concepções de desenvolvimento e arte estão norteando estes projetos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PSICÓLOGAS

1- Quando eu falo a palavra arte, o que te vem à mente? A palavra arte te remete à que?

2- Você acha que a criança sabe o que é arte? Em que situações você identifica a compreensão da criança sobre a arte?

3- Para você, a partir de que momento do desenvolvimento as crianças podem demonstrar a habilidade de produzir arte? Existe uma idade específica para a criança começar a expressar a sua capacidade para criar?

4- Você acha que a arte pode ser utilizada no contexto de educação infantil? De que forma?

5- Você percebe a presença da arte nas atividades e projetos pedagógicos na instituição onde você trabalha?

6- Na sua opinião, o que pode favorecer a compreensão e produção das crianças sobre a arte?

7- Para você que fatores estão associados ao conhecimento e habilidade das crianças para a arte?

8- Para você, a arte pode auxiliar no desenvolvimento infantil? De que forma?

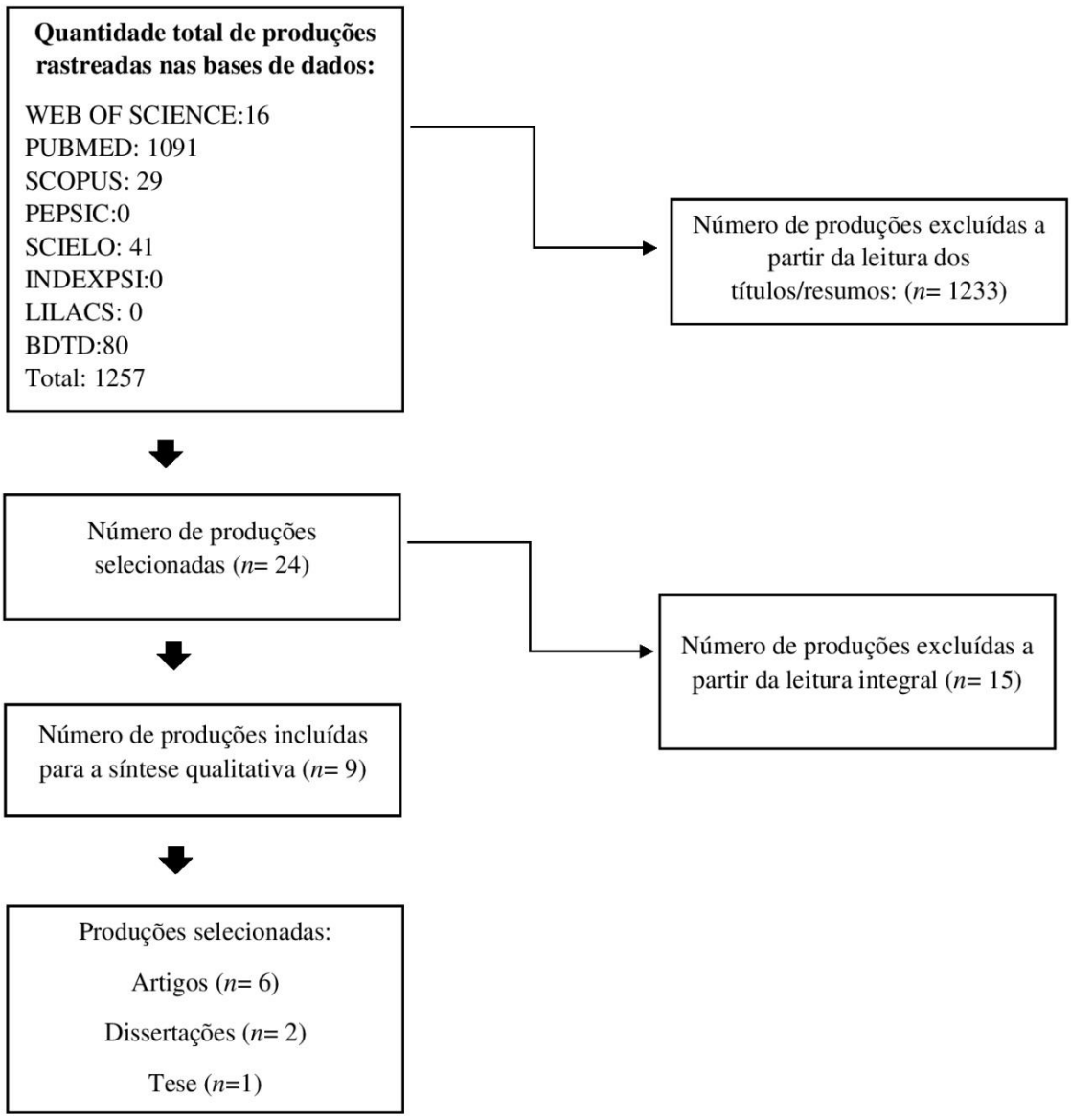
9- Que tipo de experiência vivenciada pela criança na instituição pode favorecer a imaginação infantil?

10- Você acha que existe um período em que a criança utiliza mais a imaginação e a criatividade?

11- Na sua compreensão, como o seu trabalho pode auxiliar as atividades realizadas na instituição que envolvem a arte?

12- Existe algum projeto na instituição que auxilie na elaboração de atividades que envolvam a arte junto às crianças? Que concepções de desenvolvimento e arte estão norteando estes projetos?

APÊNDICE VII- FLUXOGRAMA DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS



APÊNDICE VIII- QUADRO-SÍNTESE DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS NO LEVANTAMENTO DA LITERATURA

Título/Autoria/Ano de publicação	**Tipo de produção**	**Objetivo**	**Desenho do estudo/Amostra/ Instrumentos**	**Resultados**	**Base de dados**
A criatividade infantil na atividade de contar histórias: recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias/ Mozzer, 2008	Tese de Doutorado	Compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da educação infantil.	-Estudo de caso, com observação participante e análise documental das produções infantis e de documentos das instituições; - Estudo foi dividido em duas etapas. Na primeira, participaram 25 crianças e na segunda, duas. - Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada com a professora e outra com os responsáveis das crianças que participaram da segunda parte do estudo.	A atividade de conto e reconto foi importante para o desenvolvimento do estudo por se mostrar como uma unidade subjetiva do desenvolvimento, uma vez que as crianças puderam expressar o potencial de sua imaginação e criar a partir desta atividade. O conto, reconto e criação de histórias, pode proporcionar às crianças a oportunidade de produzir, discutir e analisar criticamente as situações, além de levantar questões e hipóteses sobre os acontecimentos da história contada.	BDTD
Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil/ Danna, 2007	Dissertação de Mestrado	De que modo, as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar? Esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças? Que espaços há para que possa vir a ser utilizada como tal?	- Estudo qualitativo a partir da abordagem microgenética (videogravação), incluindo observação participante, conversas informais com pais e profissionais, uso do diário de campo e entrevistas com a professora, a bibliotecária, a coordenadora pedagógica e 4 pais de crianças que participaram do estudo; - As 19 crianças que participaram do estudo tinham idades entre 3 e 5 anos.	O estilo de contação de histórias difere entre profissionais, uma vez que a professora utiliza um estilo mais voltado à contação-diálogo, enquanto a bibliotecária utiliza a dramatização para aproximar as crianças das histórias contadas. A autora menciona que a literatura na educação infantil pode auxiliar no desenvolvimento de funções psicológicas superiores de criança, dado que o processo imaginativo possibilita a ressignificação da realidade da criança.	BDTD
A criança na educação infantil: a roda de	Dissertação de Mestrado	Compreender a Roda de Educação Infantil como espaço/tempo de	O estudo de Aguiar (2020) contou com uma amostra de 38 participantes, sendo uma coordenadora pedagógica, duas professoras e 35	Aguiar (2020) percebeu em suas observações, que as relações entre professoras e crianças ainda são verticalizadas, o que pode dificultar processos de interação entre professora e crianças. É	BDTD

conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência/ Aguiar, 2020		acolhimento da fala e das especificidades das crianças na construção da relação professor(a) aluno(a).	crianças. A pesquisadora realizou 10 sessões de observação participante: cinco em cada turno (três observações e duas experiências de roda de conversa), cinco entrevistas semiestruturadas (duas com cada professora e uma com a coordenadora) e uma roda de conversa com as duas professoras juntas.	importante ressaltar que para a pesquisadora tais considerações não são uma crítica às práticas observadas, mas sim, reflexões proporcionadas por sua pesquisa, sobre o papel da Educação Infantil e as práticas profissionais que ocorrem neste contexto.	
Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias/ Peres, Naves & Borges, 2018	Artigo Científico	Analisar a contação de histórias e a interação entre professora e crianças com ênfase na utilização dos recursos simbólicos.	- Estudo qualitativo, com a utilização de observações, diário de bordo e videogravação. - Participaram da pesquisa uma professora contadora de histórias de uma biblioteca de instituição de educação infantil e 10 crianças, com idades entre 4 e 5 anos.	As interações estabelecidas nos momentos de contação de histórias se mostraram favorecedoras de processos de imaginação, quando os participantes fazem menção às experiências do cotidiano, destacando neste ponto, a afetividade.	Scielo
Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil/ Smith, Bordini & Sperb, 2009	Artigo Científico	Investigar os contextos e a interlocução na construção de narrativas por crianças na rotina de uma turma de educação infantil.	-Estudo do tipo etnográfico, com observação participante. -A amostra foi composta por 14 crianças de 0 a 6 anos de idade e profissionais da educação que atuavam junto às crianças. - Foram registradas as narrativas e seus contextos de produção (diário de campo e videogravação).	Os resultados sugerem a necessidade de ampliar a escuta, o estímulo e a interlocução entre pares, para promover diferentes gêneros e estilos narrativos em todos os momentos da rotina escolar.	Scielo
Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions/ O'Byrne, House,	Artigo Científico	Este estudo testa um modelo instrucional projetado para capacitar os alunos em uma	-Pesquisa qualitativa, de metodologia participativa. -O estudo foi desenvolvido com 25 crianças com idades mistas entre 4, 5 e 6 anos de idade.	A contação digital de histórias, mediada por interações criança computador, pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa para auxiliar no desenvolvimento infantil, uma vez que esses elementos têm o potencial de ajudar a desenvolver habilidades acadêmicas e motivação nas crianças.	Pubmed

Stone & White, 2018		sala de aula de infância como contadores de histórias digitais emergentes.	- Os dados foram coletados a partir de: produções infantis, observação dos alunos a partir de vídeo e anotações dos pesquisadores participantes.		
Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence/ Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates & Sá, 2015	Artigo Científico	Este estudo examinou se uma prática narrativa integrada pode ajudar a promover três dimensões fundamentais da prontidão escolar de crianças pequenas: narrativa e outras habilidades orais, alfabetização emergente e competência social.	- O estudo foi de caráter experimental. Seis salas de aula de seis instituições de educação infantil fizeram parte do grupo experimental e sete, do grupo controle. O estudo foi conduzido por dois anos e cada estudante foi acompanhado por um ano. - Participaram do estudo, 216 crianças de idades entre 3 e 4 anos e seus professores. - Foram utilizadas narrativas infantis e 11 tipos de medidas referentes a vocabulário expressivo, habilidades narrativas, alfabetização emergente, habilidades de fingir e elementos de competência social.	Os resultados indicaram que a participação de crianças na narração de histórias ajudou a promover uma série de habilidades de prontidão escolar nos domínios da narrativa, da alfabetização emergente e da competência social.	Pubmed
Perezhivanie: Advancing on its implications for the cultural-historical approach/ González Rey e Martínez, 2016	Artigo científico	Produção teórica, que objetivou	Artigo teórico	Discutir como o conceito de vivência comparece nas obras vigotskianas como uma nova representação teórica da psique humana, embora a relação entre esse conceito e o de sentido ainda não seja exaustivamente discutida nos textos que abordam essa teoria. Tais relações foram estabelecidas por contemporâneos que se fundamentam no pensamento de Vigotski e representa a tentativa de explicar o desenvolvimento humano do ponto de vista cultural.	Web of Science
An everyday and theoretical reading of perezhivanie for	Artigo científico	Produção teórica, que objetivou	Artigo teórico	Para Fleer (2016), o conceito de vivência foi discutido em Psicologia da Arte (Vigotski, 1999) como uma unidade entre emoção e cognição e que apresenta a capacidade de auxiliar	Web of Science

informing research in early childhood education/ Fleer, 2016				pesquisadores da primeira infância em suas práticas junto às crianças.	

APÊNDICE IX- LIVRETO

Desenvolvimento Humano e Arte:
Possibilidades de Atuação na Educação Infantil

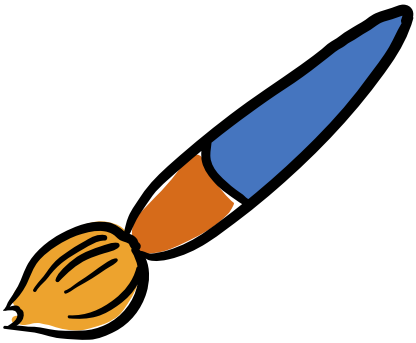
Vanessa Porto Alexandrino
Fabíola de Sousa Braz Aquino

Autoras

Vanessa Porto Alexandrino
Fabíola de Sousa Braz Aquino

Projeto editorial e diagramação

Douglas de Assis Pinheiro da Silva



Apresentação

1. Como a criança se desenvolve?
O olhar da Psicologia histórico-cultural

2. A Imaginação e criação: diálogos sobre a infância

3. Educação Infantil: espaço para o desenvolvimento da imaginação e criação

Considerações Finais

Sobre as autoras

Apresentação

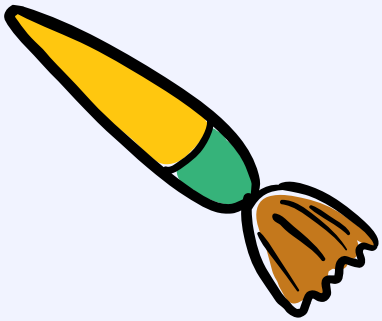
Este livreto é derivado da tese de Doutorado “Psicologia histórico-cultural, arte e desenvolvimento humano: contribuições para prática de profissionais da educação infantil”, desenvolvido pela primeira autora, sob a orientação da Profª Drª Fabíola de Sousa Braz Aquino e desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB).

A motivação para construir este livreto surgiu pela compreensão de que é necessário estabelecer parcerias entre a pesquisa e os contextos em que elas ocorrem. Neste sentido, a intenção deste material é propor reflexões sobre como o contexto de Educação Infantil é um importante espaço de desenvolvimento e aprendizado e ainda, como atuações intencionalmente pedagógicas a partir de profissionais da educação, potencializam a imaginação, a criação...enfim: o desenvolvimento global infantil!

Este material, bem como a referida tese, faz parte de um conjunto de pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil da UFPB (NEIS-DI/UFPB) e tem como objetivo aprofundar os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida e de contextos de aprendizado para além do familiar. As pesquisas realizadas pretendem ainda, colaborar com o trabalho de profissionais da Educação Infantil, no que se refere a conhecimentos ba-

silares para a compreensão do desenvolvimento humano, marcadamente aqueles relacionados ao psiquismo infantil e a funções psicológicas que a caracterizam já na infância, a exemplo da imaginação e da criação.

Alicerçado em conceitos da Psicologia histórico-cultural, elaborados por L.S.Vigotski (1999; 2001; 2018) e nos seus escritos sobre desenvolvimento humano, apresentaremos neste livreto pressupostos do desenvolvimento infantil a partir do olhar desse autor, com ênfase na imaginação e a criação nos primeiros anos de vida, e no papel da Educação Infantil como um contexto favorecedor de processos imaginativos e criativos. Buscou-se ainda explorar de que forma os profissionais da educação que atuam nestes espaços, podem planejar atuações que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Vamos lá?



1. Como a criança se desenvolve?
O olhar da psicologia histórico-cultural

O primeiro passo para dialogarmos sobre o olhar de Vigotski acerca do desenvolvimento da criança, é compreender que para este autor, o desenvolvimento humano ocorre nas interações estabelecidas em nosso meio social. Para compreendermos o impacto dessas relações, precisamos antes, pensarmos: o que é ser social?

> "O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade"
>
> (Vigotski, 2018, p. 90)

E o que seriam essas características?

A Psicologia histórico-cultural defende que o desenvolvimento humano é produto da relação interdependente dos sujeitos com sua cultura, a qual se constitui a fonte de desenvolvimento. Segundo essa vertente teórica, a explicação sobre o desenvolvimento humano deve levar em consideração a influência recíproca de fatores hereditários e ambientais.

> O Desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio.
>
> (Vigotski, 2018, p. 73)

O desenvolvimento infantil possui uma organização complexa no tempo, ou seja, o ritmo de desenvolvimento e as etapas pelas quais esse desenvolvimento transcorre não obedecem a uma linha cronológica geral.

Para Vigotski (2018, p.19): "(...) o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança" e esta mudança se dá pela interrelação entre os aspectos biológicos e o impacto do meio cultural no desenvolvimento. Este autor destaca ainda, a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil, que defende que o desenvolvimento infantil não se resume apenas às mudanças quantitativas, mas é um processo complexo, que inclui a reestruturação e modificações em todos os aspectos do organismo, em cada etapa diferente do desenvolvimento. Segundo afirma:

> "Não interessa (...) as características puramente hereditárias, que independem do meio, mas aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade. Neste caso, exatamente do ponto em que as inclinações hereditárias e as influências do meio participam da configuração de determinada característica, é que podemos esperar encontrar o papel, o significado, o peso específico das influências hereditárias em relação às demais"
>
> (Vigotski, 2018, p. 58)

Assim, ao nascermos, nossas funções psicológicas não se encontram prontas! Como caráter hereditário, trazemos conosco no nascimento, funções psicológicas inferiores, as quais chamamos elementares. Como exemplo: podemos citar os comportamentos reflexos, como: movimento de preensão do bebê a um estímulo do adulto ou a um objeto colocado na palma de sua mão; reação ao toque na planta do pé (sensação de cócegas); piscar ou fechar os olhos em resposta a um estímulo externo inesperado (forte luz; objeto em nossa direção), ou olhar para algum objeto quando cai. Tais ações reflexas fazem parte de um conjunto de respostas iniciais ao contato com o meio experto, características da espécie humana.

Estas funções psicológicas de caráter hereditário, que antes eram observadas por comportamentos reflexos, não desaparecem! Nas interações sociais que estabelecemos em nossa cultura, estas funções se desenvolvem em funções psicológicas típicas da espécie humana. A própria fala, segundo a Psicologia histórico- cultural, é um exemplo desta transformação das funções psicológicas. O que antes era percebido como um gesto de apontar pelas crianças, encontra nas in-

O apontar do bebê para algum objeto, começa com um simples movimento das mãos....

...e nas interações sociais, se desenvolve e torna-se intencional.

Nas trocas estabelecidas entre o adulto e a criança, o que antes era um gesto de apontar, progressivamente se transforma em fala.

> "Desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem" (p. 35)

Ou seja, o desenvolvimento pode ser entendido como um processo, que é dinâmico e fortemente influenciado pela cultura. Nas interações sociais, o que antes era percebido como funções psicológicas de caráter hereditário, se transformam em funções psicológicas de base cultural, como a memória mediada, a atenção seletiva, o pensamento, a linguagem e a imaginação (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Pasqualini, 2009; Prestes, 2010; Souza, 2016).

Diante de tudo o que falamos até agora pensemos: pelo destaque dado à cultura para o desenvolvimento humano, devemos pensar na qualidade das interações que acontecem nos diversos contextos sociais.

Uma das funções psicológicas que se desenvolve a partir na imersão da criança na cultura é a imaginação. Mas então, o que é a imaginação?

2. A Imaginação e criação: diálogos sobre a infância

O que é a imaginação?

Vigotski defendia que a imaginação é uma condição necessária para a existência humana e é revelada em todas as circunstâncias, individualmente ou em grupo. A imaginação surge a partir da diversidade de experiências humanas e influencia os processos criativos (Vygotsky, 2012).

> "A imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista (Góes & Cruz, 2016, p. 42)"

Mas em relação à criança, como essa questão se coloca? Qual a relação entre imaginação e realidade? Segundo a Psicologia histórico-cultural, a imaginação é baseada nas experiências que ocorrem no meio sociocultural.

Mas pensemos desde já: sendo a imaginação desenvolvida nas experiências que ocorrem no meio social e por consequência, favorecida pelas interações sociais, de que forma estas interações podem ser colaborar para o desenvolvimento da imaginação? De que maneira, enquanto profissionais da Educação Infantil, podemos planejar atuações que podem favorecer processos imaginativos e o desenvolvimento humano?

Em sua obra Imaginação e Criação na Infância, Vygostky (2012) aprofunda seus argumentos acerca da imaginação e os processos criativos e define a criação como uma atividade humana que origina algo novo, compreendido como um ato criativo, sendo um objeto do mundo exterior ou psíquico.

É necessário salientar que Vigotski (2001) afirma que a criação artística existe não apenas quando são criadas grandes obras históricas, mas sim, por tudo aquilo que o homem cria, pela reprodução, modificação ou combinação de elementos. Vamos falar um pouco mais sobre a reprodução e a combinação de elementos, no ato criativo?

A atividade humana que possibilita a criação pode ter um caráter reprodutor ou combinatório: seu caráter reprodutor está ligado às experiências do sujeito, reproduzidas a partir da memória. Segundo Vygotsky (2012), a base orgânica da atividade reprodutora é a plasticidade cerebral, que permite a alteração e conservação dos vestígios desta modificação. Em outras palavras, pode-se dizer que o cérebro humano, a partir da memória, permite que armazenemos experiências anteriores e que conservemos estas experiências, que servem de base adaptativa para novas situações.

Podemos citar como exemplo, o desenho de uma criança de algum objeto que ela viu, por reprodução. Se pedirmos para a criança desenhar exatamente este objeto, ela criará por reprodução, utilizando a sua memória.

Mas, se a atividade humana se reduzisse à conservação de experiências anteriores, o homem seria orientado apenas para o passado, tornando-se inapto para modificar o seu presente e lidar com situações diferentes daquelas que ele já experienciou, não é mesmo?

Vygotsky (2012) menciona a segunda possibilidade de atividade humana criadora:

a atividade combinatória. Este tipo de atividade, ao qual este autor atribui o nome de imaginação, está ligada à combinação e reelaboração de diversas experiências do sujeito, que possibilitam a criação de um novo elemento e constitui algo novo, que interfere no transcurso do desenvolvimento. Aqui, podemos citar o exemplo de uma criança que pega um objeto, no caso uma caixa de papelão e transforma esta caixa em um brinquedo, pintando e modificando o objeto.

É importante mencionar que o ato criativo tem suas bases nas experiências concretas da criança com seu contexto. Por isso é pertinente explorar a relação entre imaginação e realidade, que pode ser compreendida a partir de quatro formas fundamentais. A primeira consiste no fato de que toda a criação é elaborada a partir de elementos da realidade e/ou experiências humanas, ou seja, a atividade criadora está diretamente relacionada com a variedade de experiências acumuladas pelo homem.

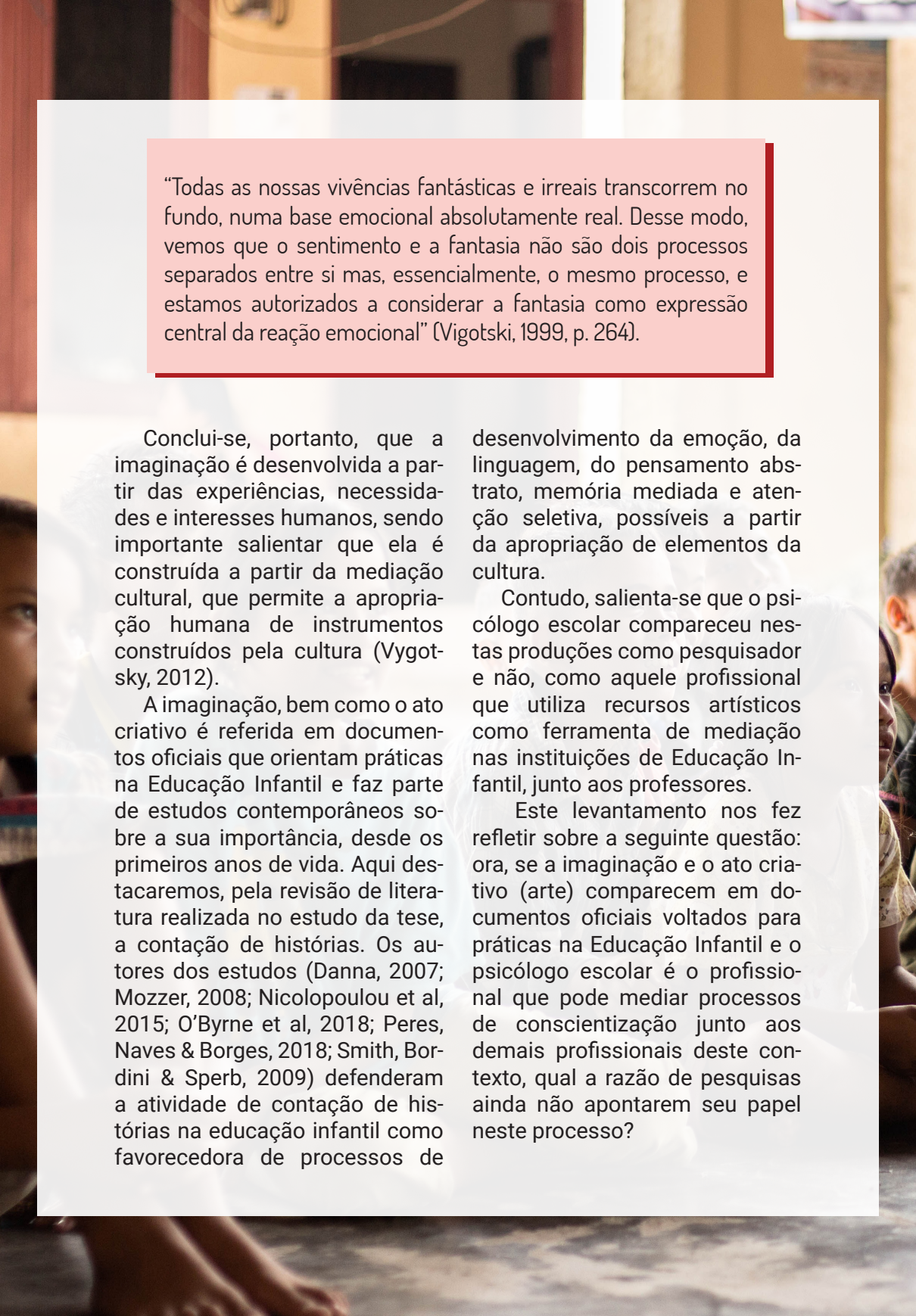
> "Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação (Vygotsky, 2012, p. 32)".

A segunda forma de ligação entre a imaginação e a realidade se dá a partir da socialização de experiências de outras pessoas. Deste modo, pela descrição da experiência alheia, o sujeito tem base para o alargamento de seu processo criativo e imaginar o que nunca fez parte de seu repertório de experiências. Para Vigotski, esta forma de imaginação a partir da realidade se dá tanto pelo relato direto de outro indivíduo quanto pelo contato com criações artísticas. Podemos citar o exemplo da contação de história: ao contar uma história à criança, ela vai imaginar uma situação que ela não viveu, pelo relato de outra pessoa. Tal situação amplia o repertório de experiências do sujeito e influencia em diferentes possibilidades de ampliação de processos imaginativos e por consequência, no ato criativo.

A terceira forma fundamental pela qual a imaginação apresenta ligação com a realidade se dá a partir da emoção: a forma como a emoção influencia na imaginação e como pode ser influenciada por esta função psicológica superior. No primeiro caso, os sentimentos tendem a se revelar a partir de imagens que correspondem a estas emoções: tendemos a escolher determinadas impressões que se associem ao nosso estado de humor. Neste sentido, a emoção permite a escolha de elementos da realidade que se relacionam e combinam com a nossa disposição afetiva. No segundo caso, a imaginação pode influenciar nos nossos sentimentos. Para ilustrar o segundo caso, eis um exemplo:

"Imaginemos uma situação simples de ilusão. Ao entrar às escuras no quarto, a criança, por ilusão, toma o vestido pendurado por uma pessoa estranha ou um ladrão que entrou em sua casa. A imagem do ladrão criada pela fantasia da criança não é real, mas o medo que a criança sente, o seu susto, são de facto impressões reais para a criança" (Vygotsky, 2012, p. 38).

Por fim, a quarta forma de análise entre a imaginação e a realidade consiste na possibilidade de criação de algo novo, que não faz parte do repertório de experiência do homem. Como exemplo, Vygotsky (2012) menciona qualquer dispositivo técnico, ferramenta ou máquina que, ao serem materializados, formam o ciclo completo da atividade criativa. A motivação para a criação a partir da imaginação se dá por um elemento afetivo, que impulsiona o processo de criação. Aqui há algo essencial a ser mencionado: não há como separar o ato de imaginar e criar de sua vontade, uma vez que cognição e afeto são indissociáveis.



> "Todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem no fundo, numa base emocional absolutamente real. Desse modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional" (Vigotski, 1999, p. 264).

Conclui-se, portanto, que a imaginação é desenvolvida a partir das experiências, necessidades e interesses humanos, sendo importante salientar que ela é construída a partir da mediação cultural, que permite a apropriação humana de instrumentos construídos pela cultura (Vygotsky, 2012).

A imaginação, bem como o ato criativo é referida em documentos oficiais que orientam práticas na Educação Infantil e faz parte de estudos contemporâneos sobre a sua importância, desde os primeiros anos de vida. Aqui destacaremos, pela revisão de literatura realizada no estudo da tese, a contação de histórias. Os autores dos estudos (Danna, 2007; Mozzer, 2008; Nicolopoulou et al, 2015; O'Byrne et al, 2018; Peres, Naves & Borges, 2018; Smith, Bordini & Sperb, 2009) defenderam a atividade de contação de histórias na educação infantil como favorecedora de processos de desenvolvimento da emoção, da linguagem, do pensamento abstrato, memória mediada e atenção seletiva, possíveis a partir da apropriação de elementos da cultura.

Contudo, salienta-se que o psicólogo escolar compareceu nestas produções como pesquisador e não, como aquele profissional que utiliza recursos artísticos como ferramenta de mediação nas instituições de Educação Infantil, junto aos professores.

Este levantamento nos fez refletir sobre a seguinte questão: ora, se a imaginação e o ato criativo (arte) comparecem em documentos oficiais voltados para práticas na Educação Infantil e o psicólogo escolar é o profissional que pode mediar processos de conscientização junto aos demais profissionais deste contexto, qual a razão de pesquisas ainda não apontarem seu papel neste processo?

3. Educação Infantil: espaço para o desenvolvimento da imaginação e criação

A Educação Infantil é o primeiro nível da educação básica e fundamento do processo educacional, que deve vincular o cuidar e o educar nas práticas profissionais junto às crianças. Esse período da educação formal objetiva o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos de idade, de forma a complementar as ações da família e da comunidade (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012; Aquino, 2015; Brasil, 1996, 2018).

Documentos oficiais mencionam o papel da Educação Infantil e destacam a importância das atuações que ocorrem nestes

contextos. Pode-se citar como exemplo, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 9394/96), Subsídios para o credenciamento e o funcionamento de instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998a) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que foram criados com o objetivo de auxiliar na formulação de diretrizes para práticas profissionais, organização dos espaços e orientações de propostas didático/pedagógicas, inclusive para a criação de documentos institucionais que favoreçam os critérios de qualidade da educação infantil (Batista, 2016; Brasil, 1988,1990,1996; Delvan, Ramos & Dias, 2002; Paschoal & Machado, 2009; Pimenta, 2017).

Neste material, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Este documento traz critérios para organização de propostas pedagógicas na etapa da Educação Infantil, afirmando ser dever do Estado, garantir a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. As DCNEI's, especificamente, apontam três princípios básicos para as propostas pedagógicas em contextos de Educação Infantil: os princípios éticos, políticos e estéticos. Dos princípios éticos, destaca-se que as propostas pedagógicas devem respeitar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum (meio ambiente, diferentes culturas, identidades e singularidades).

Os princípios políticos remetem aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Por fim, os princípios estéticos se referem às propostas pedagógicas em contextos de Educação Infantil que respeitem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Um dos eixos curriculares das DCNEI's destaca que a Educação Infantil deve garantir às crianças experiências que...

> "Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (Brasil, 2010, p. 26).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ressalta os campos de experiências os quais incluem a arte, em seus "Traços, sons, cores e formas". Esse documento cita a importância de vivências com diversidade artística, cultural e cientifica e ainda que:

> "Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos" (Brasil, 2018, p. 41).

O campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" também merece destaque por citar a imaginação na Educação Infantil relacionada às funções psicológicas, como se segue:

> "As experiências com a literatura infantil (...) contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (...) O contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários" (Brasil, 2018, p. 42).

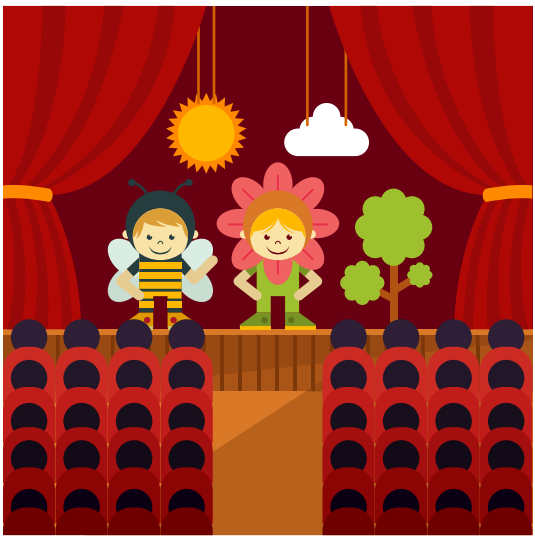
Sobre a arte na Educação Infantil, Pontes (2001) afirma que esta pode estar presente como elemento de uso pedagógico nas suas mais variadas formas (música, pintura, contos, dentre outras). No entanto, os profissionais que utilizam a recursos artísticos em suas práticas nem sempre apresentam objetivos claros quanto ao seu uso ou a consideram como uma produção cultural, social, histórica e estética.

A arte deve comparecer na Educação Infantil através da realização de atividades diversificadas, por meio das quais os profissionais venham a explorar o processo e o resultado da criação infantil. No entanto, Santini e Vasconcellos (2013) afirmam que estas ações precisam estar atreladas às concepções dos profissionais da educação infantil sobre a arte, suas opções metodológicas para que planejamento e atuação coerente.

Considerando esses argumentos, como podemos pensar em atividades que utilizem recursos artísticos e auxiliem o desenvolvimento infantil? O que as pesquisas sobre essa temática nos permitem propor?

Possibilidades de utilização de recursos artísticos na Educação Infantil

Que tal montar um teatro com as crianças? Na Educação Infantil, podemos propor encenações, a partir de histórias criadas pelas crianças. Umas das propostas seria: vamos montar uma história, juntos?



Pode-se dividir as crianças em grupos e cada grupo vai criar o início, o meio e o fim da peça de teatro. Posteriormente, pode-se criar o enredo, cenário, fantasias e falas de cada personagem. Esta é uma boa proposta para que as crianças possam criar, neste espaço, uma vez que importantes funções psicológicas estão sendo desenvolvidas nesta atividade, tais como imaginação, pensamento, linguagem, atenção seletiva, dentre outras.

Vamos montar uma banda? Que legal seria, se a proposta fosse montar os instrumentos e criar uma música, sobre algum tema escolhido junto às crianças. Além de desenvolver a imaginação e o ato criativo, as crianças vão conhecer diferentes sons e instrumentos musicais... ou melhor ainda: podem criar estes instrumentos. Antes, que tal mostrar às crianças como são estes instrumentos, para que elas possam juntas, criar seus próprios instrumentos, escutar cada som diferente e montar a letra da música!! Vigotski (1999) em Psicologia da arte, já apontava o importante papel da música para o desenvolvimento humano, bem como a criação.

E se o desenho e a pintura, na Educação Infantil, forem inspirados em obras clássicas, à exemplo desta obra de Tarsila do Amaral? Apresente diversas obras às crianças, para que elas possam expandir o repertório de experiências, desenvolver a imaginação e criarem pela combinação de diferentes elementos. Escolha diferentes obras, proponha diferentes desenhos e atividades e auxilie as crianças a desenvolverem de maneira global!

Obra: Abaporu

Na Educação Infantil, atividades que contemplem recursos artísticos podem potencializar o desenvolvimento de funções psicológicas humanas, dado que a arte é um produto cultural capaz de mediar processos de internalização e transformação do ser humano.

O ambiente e a diversidade de experiências oferecidas pelos profissionais junto às crianças, têm relação direta com o desenvolvimento global infantil. Atividades que contemplem a arte têm influência no desenvolvimento de funções psíquicas, como a imaginação infantil, que impulsiona o ato criativo. Na compreensão de Vigotski:

> "Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila. Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição (...) maior será a sua atividade imaginativa" (Vygostky, 2012, p.33).

Uma das grandes tarefas da Educação Infantil é promover atividades e espaços para a construção de significados compartilhados e a ampliação de conhecimentos, havendo a possibilidade, pela mediação dos profissionais, da apropriação de elementos da cultura, favorecedores de processos de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, os professores de Educação Infantil devem possibilitar a imersão das crianças pequenas em sua sociedade, por meio de práticas sociais de sua cultura, que podem ser possíveis a partir de elementos artísticos (Barbosa, 2009; Richter & Barbosa, 2010; Paschoal & Machado, 2009).

Defendemos que nestes contextos, a(o) psicóloga(o) pode auxiliar na ampliação do conhecimento dos professores sobre o seu próprio fazer docente, já que a arte tem como uma de suas funções a superação da alienação e reprodução de discursos, uma vez que possibilita a contradição e novas configurações de sentidos. No que se refere ao uso da arte nos contextos educacionais, Souza (2016) afirma que o foco do trabalho do psicólogo escolar com a arte é a intencionalidade, o efeito que a arte provoca nos sujeitos e o foco de intervenção deste profissional é o processo de desenvolvimento humano (Souza, Dugnani & Reis, 2018).

Souza (2016) defende que a arte é um importante recurso metodológico para a atuação de psicólogas (os) em contextos educacionais, pelo efeito que provoca nos sujeitos e pela possibilidade de promover reflexões e auxiliar em processos de tomada de consciência no coletivo. Souza, Petroni e Dugnani (2011) chamam de “materialidades mediadoras” os recursos que podem ser utilizados pela psicóloga que deseja trabalhar com arte na escola, expressa por elementos artísticos utilizados na mediação de configurações de sentidos, atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018).

Considerações Finais

A proposta de incluir a arte como um princípio educativo na Educação Infantil encontra na imaginação uma possibilidade ético-política para se contrapor a uma educação tradicional, que se sustenta em concepções de desenvolvimento, educação, ensino e aprendizado que não contemplam as necessidades infantis de participar como sujeitos ativos de seu meio e internalizar elementos próprios de sua cultura. Trata-se, portanto, da defesa de uma educação estética que promova e potencialize a noção de indissociabilidade entre 'emoção e cognição', por meio de projetos educacionais e propostas pedagógicas que privilegiem a valorização de produções culturais humanas que demarcam o gênero humano. Neste sentido, faz-se necessário o planejamento de ações educacionais que deem conta das necessidades infantis de desenvolvimento global, aqui destacando a sua dimensão estética (Barbosa, 2009).

A Educação Infantil é um espaço de potência e criação, para as crianças e para os profissionais que fazem parte deste contexto. O caráter aberto da arte possibilita a configuração de novos sentidos, desenvolvimento de funções psicológicas superiores (a exemplo da imaginação, afetividade e consciência) que levam a formas diferentes de compreender a realidade e assim, ressignificá-la. Sendo assim, ressalta-se a importância de conhecer as concepções e práticas dos profissionais da Educação Infantil, para compreender a influência de suas atuações nos processos de desenvolvimento de crianças nestes contextos (Aquino, 2015; Santos, Ramos & Salomão, 2015; Souza, 2016; Souza, Dugnani & Reis, 2018; Vasconcelos & Salomão, 2016).

No presente estudo, defende-se o trabalho do psicólogo escolar na Educação Infantil em articulação com os demais profissionais da instituição de ensino. Parte de suas funções é promover reflexões conjuntas junto aos professores de Educação Infantil, socializar a interlocução do saber psicológico à educação com vistas a potencializar os processos de desenvolvimento e aprendizado, e desenvolver ações que se constituam mediadoras de processos de significação e de aprendizado junto aos profissionais destes contextos. Assinala-se a importância da utilização da arte como materialidade potente na apropriação de conhecimentos, por parte dos docentes, equipe técnica e crianças (Mendes, 2011; Neves, 2015; Petroni, 2013).

Alguns recursos artísticos, que podem ser utilizados em contextos de Educação Infantil, são: teatro, música, desenho, pintura, dentre outros. Há de se destacar que, para a utilização destes recursos artísticos, é necessário que o profissional compreenda a importância da arte para o desenvolvimento global infantil. Para tanto, propostas de formação continuada com profissionais de instituições públicas de educação infantil, a partir de workshops e rodas de diálogos são pertinentes, pois podem auxiliar na expansão e ressignificação de concepções desses profissionais e em transformações de práticas que potencializem o desenvolvimento de crianças de em contextos de Educação Infantil.

Referências

Alexandrino, V. C., & Braz Aquino, F. S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. Revista Portuguesa de Educação, 31(2), 85-99. doi: https://doi.org/ 10.21814/rpe.13756

Amorim, A.L.N. & Dias, A.A. (2012). Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. Espaço do currículo, 4 (2), pp.125-137.

Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S. & Souza, V. L. T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V.L.T. Souza, F.S. Braz Aquino, R.S.L. Guzzo & C.M. Marinho-Araujo. (Orgs.) Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Editora Alínea.

Aquino, L.M.L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. Fractal: Revista de Psicologia, 27(1), pp. 39-43.

Barbosa, M. C. (2009). Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 111p.

Batista, L. (2016). A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Brasil (1990). Estatuto da criança e do adolescente-ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Recuperado de https://presrepublica.jusbrasil.com.br/l egislacao/91764/ estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90.

_____ (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. 24 p.

_____ (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.

_____ (2018). Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.

Danna, T. (2007). Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, 147pp.

Delvan, J.S., Ramos, M.C., & Dias, M.B. (2002). A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. Revista Psicologia- Teoria e Prática. 4(1), 12. pp. 49-60. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-368720020001 00006.

Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2016). Sentido, significado e conceito: notas sobre as

contribuições de Lev Vigotski. Pro-Posições. 17(2), 31-45. Recuperado de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627.

Mendes, A.C.M. (2011). Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília.

Mozzer, G.N.S. (2008). A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília- UNB, 212pp.

Neves, M.A.P. (2015). Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Nicolopoulou, A., Cortina, K.S., Ilgaz, H., Cates, C.B. & Sá, A.B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. Early Child Res Q., 31, 147–162. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.01.006

O'Byrne, W. I., Houser, K., Stone, R. & White, M. (2018). Digital storytelling in early childhood: student illustrations shaping social interactions. Frontiers in psychology, 9, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01800.

Paschoal, J.D.; & Machado, M.C.G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33. pp.78-95.

Pasqualini, J.C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. Psicologia em estudo, Maringá, v. 14, n. 1. pp. 31- 40.

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), pp. 151-161. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013877

Petroni, A.P. (2013). Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Pimenta, C. O. (2017). Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 668p.

Pontes, G.M.D. (2001). A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Prestes, Z.R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, UNB, Brasília.

Richter, S.R.S.; & Barbosa, M.C.S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação, Santa Maria, 35 (1), 85-96. http://dx.doi.org/10. 5902/198464441605

Santini, J. B. & Vasconcellos, S. T. (2013). Educação infantil, ensino de arte e educação estética: espaços-lugares de experiências e aprendizados. Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte. Curitiba: ArtEmbap. Recuperado de: www.embap.pr.gov.br›Anais› 017_Jacyara_Batista_e_Sonia_Tramujas.

Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. Revista Portuguesa de Educação, 2015, 28(2), 189-209. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?i d=37443385010

Smith, V.H., Bordini, G. S. & Sperb, T. M. (2009). Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22 (2), 181-190. Recuperado de http://www.scielo. br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2.pdf.

Souza, V.L.T. (2016). A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Edições Loyola.

Souza, V.L.T., Dugnani, L.A.C., & Reis, E.C.G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. Estudos de Psicologia (Campinas), 35(4), 375-388. http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005

Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), Psicologia escolar: identificando e superando barreiras. Campinas: Átomo.

Vasconcelos, D., & Salomão, N. M. R. (2016). Educadoras de creches: concepções sobre desenvolvimento infantil. Revista Lusófona de Educação, 33,81-94. Recuperado de https://revistas.ulusofona.pt›index.php›rleducacao›article›view

Vigotski, L.S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S (1999). Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (2001). A educação estética. In L.S. Vygotsky. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes. pp. 323-363.

Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers. 176 p.

Vygotsky, L.S. (2012). Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia. Portugal: Dinalivro.

Sobre as autoras

Vanessa Porto Alexandrino

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS-UFPB). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB: habilitação em formação de psicólogo (2014) e licenciatura em psicologia (2017). Membro do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI-UFPB). Professora Universitária. Psicóloga Escolar.

Fabíola de Sousa Braz Aquino

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1997). Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFPB). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFPB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI). Membro do GT de Psicologia Escolar Educacional da ANPEPP. Supervisora de Estágio em Psicologia Escolar. Coordenadora do Curso de Extensão 'Formação Continuada de Psicólogas Escolares a partir de suas atuações em contextos públicos de educação'. Pesquisa tema como: Interação social, desenvolvimento sociocomunicativo e da linguagem nos anos iniciais; transições de desenvolvimento; contextos de desenvolvimento e educação, com foco nos anos iniciais; formação e atuação do psicólogo escolar.

Produção

Vanessa Porto Alexandrino
Fabíola de Sousa Braz Aquino

Projeto editorial e diagramação

Douglas de Assis Pinheiro da Silva

Patrocínio

CAPES

Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-graudação em Psicologia Social