

**RECURSOS CRIADORES MOBILIZADOS NO FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

***RECURSOS CREATIVOS MOVILIZADOS EN EL IMAGINARIO DE NIÑOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL***

***CREATIVE RESOURCES MOBILIZED IN THE MAKE-BELIEVE OF CHILDREN
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES***



Fabrício Santos Dias de ABREU¹
e-mail: fabra201@gmail.com



Daniele Nunes Henrique SILVA²
e-mail: daninunes74@gmail.com



Marina Teixeira Mendes de Souza COSTA³
e-mail: mtmscosta@gmail.com



Fabiana Luzia de Rezende MENDONÇA⁴
e-mail: fabianaluzia.rezende@gmail.com

Como referenciar este artigo:

ABREU, F. S. D. de; SILVA, D. N. H.; COSTA, M. T. M. de S.; MENDONÇA, F. L. R. Recursos criadores mobilizados no faz de conta de crianças com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023160, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17937>



| Submetido em: 01/04/2023
| Revisões requeridas em: 16/05/2023
| Aprovado em: 22/06/2023
| Publicado em: 27/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Centro Universitário Estácio, Brasília – DF – Brasil. Professor. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

² Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF – Brasil. Professora do Instituto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unicamp). Doutora em Educação (Unicamp) e Pós-doutorado em Psicologia Social (PUC-SP). Bolsista Produtividade do CNPq.

³ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília – DF – Brasil. Professora Aposentada. Doutorado em Psicologia (UnB).

⁴ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília – DF – Brasil. Professora. Doutorado em Psicologia (UnB).

RESUMO: Este estudo investiga a brincadeira de crianças com deficiência intelectual, a partir da Teoria Histórico-Cultural, com objetivo de problematizar a representação dos papéis, o uso substitutivo dos objetos de apoio e a participação dos recursos corporais no brincar. Por meio da pesquisa microgenética, com análise de um episódio de faz de conta, ocorrido em uma escola pública brasileira, verificou-se que a brincadeira dos participantes envolveu assunção de personagens e simbolização dos objetos para composição de cenários fictícios. Esse dado aponta que esse público possui funcionamento imaginativo complexo, porém marcado por especificidades que merecem ser investigadas.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginação. Deficiência Intelectual. Brincar.

***RESUMEN:** Este estudio investiga el juego de niños con deficiencia intelectual, a partir de la Teoría Histórico Cultural, con el propósito de cuestionar la representación de roles, el uso substitutivo de objetos de apoyo y la participación de recursos corporales en el juego. A través de una investigación microgenética, con análisis de un episodio, ocurrido en una escuela pública brasileña, se verificó que el juego de los participantes involucraba la asunción de personajes y la simbolización de objetos para componer escenarios ficticios. Estos datos señalan que este público tiene un funcionamiento imaginativo complejo, pero marcado por especificidades que merecen ser investigadas.*

***PALABRAS CLAVE:** Imaginación. Discapacidad intelectual. Jugar.*

***ABSTRACT:** This study investigates the play of children with intellectual disabilities based on the Historical Cultural Theory with the purpose of questioning: the representation of roles; the substitutive use of support objects; and the participation of bodily resources in play. Through microgenetic research, with analysis of an episode that occurred in a Brazilian public school, it was verified that the participants' play involved the assumption of characters and the symbolization of objects to compose fictitious scenarios. These data indicate that this audience has a complex imaginative functioning but marked by specificities that deserve investigation.*

***KEYWORDS:** Imagination. Intellectual Disability. To play.*

Introdução

Ao longo da produção intelectual de Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934), a imaginação – constitutiva do sistema psicológico complexo – é discutida sob diferentes vieses e perspectivas conceituais, levantando diferentes indagações. Seria ela uma atividade, uma função e/ou um sistema? Esse questionamento mais geral demonstra as diferentes facetas que compõem o espectro teórico, que atravessa a obra do autor bielorrusso, acerca da referida temática. Em alguns momentos, a imaginação é concebida como uma atividade especificamente humana – vinculada à ação criadora de transformação da natureza (VYGOTSKI, 2009; VYGOTSKI, 2022). Em outros, a imaginação é uma função psicológica superior – ligada aos processos artísticos e catárticos (VYGOTSKI, 1999) – e mais no final da obra Vygotskiana, a imaginação é responsável pelo coroamento do sistema psicológico complexo (VYGOTSKI, 2012).

Na obra *Psicologia Pedagógica* (2010), por exemplo, o autor interessou-se pelos aspectos que envolvem a educação estética: a instrumentalização pedagógica da arte, os limites entre a moral e a arte, bem como os aspectos que envolvem a reação estética (a passividade e a atividade na contemplação artística), trazendo contribuições importantes sobre a criação artística na formação educacional das crianças. Já, em *Psicologia da Arte* (1999), Vygotski problematizou a especificidade da obra de arte, a reação estética e o impacto da vivência catártica no funcionamento psicológico. Sua ênfase destacava, entre outros, as intrínsecas relações entre emoção e imaginação implicadas, catalisadas e canalizadas no processo criador inerente à obra de arte.

Em 1930 (VYGOTSKI, 2022), Vygotski escreve um conjunto de textos sobre a imaginação no desenvolvimento humano, colocando-a no centro das questões que envolvem o que é especificamente humano. Essas ideias de Vygotski permitiram aos autores contemporâneos defender a dimensão ontológica da criação (PINO, 2005, 2006; PEDERIVA; TUNES, 2013; MAHEIRIE; ZANELLA, 2020, entre outros), posicionando a temática da imaginação e da liberdade no centro das questões que preocupam a Teoria Histórico-Cultural (SAWAIA; SILVA, 2015).

Outro aporte foi feito no âmbito dos estudos pedológicos (1931-1934). No texto “Imaginação e criação do adolescente” (VYGOTSKI, 2022), por exemplo, o autor ressalta a centralidade da imaginação para o sentido de liberdade, ao focalizar o desenvolvimento de pessoas com comprometimentos no funcionamento superior. Aqui, Vygotski aponta que a atividade imaginativa não se caracteriza como uma função primária, autônoma e meramente

reativa do funcionamento psíquico do adolescente. Na idade de transição, a imaginação apoia-se nos conceitos complexos, atuando de forma independente dos aspectos concretos, pois funciona a partir do pensamento abstrato. Vygotski (2012) afirma categoricamente que, na idade de transição, a imaginação coroa o sistema psicológico superior, como ressaltado anteriormente.

A fantasia, portanto, não é a função primária, independente e orientadora do desenvolvimento psíquico do adolescente, seu desenvolvimento é consequência da função de formação de conceitos, consequência que culmina e coroa todos os complexos processos de mudanças que o adolescente sofre em sua vida mental (VYGOTSKI, 2012, p. 208-209).

A obra de Vygotski destaca-se pelo olhar otimista, inédito para a época, quando analisa o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Os textos em que expõe diretamente a temática foram compilados, em 1983, no Tomo V das Obras Escolhidas – Fundamentos de Defectologia (1997, 2019). Com relação às crianças que apresentam alguma deficiência de ordem cognitiva, os estudos sobre defectologia de Vygotski (1997) ressaltam que a diferença entre aqueles considerados normais e os denominados “com deficiência” não se limita aos aspectos quantitativos da inteligência, mas se refere às relações entre o meio, a estrutura orgânica e a formação da personalidade (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Para o autor, é essencial dar enfoque ao funcionamento das funções psicológicas superiores, que deve ser entendido em termos sistêmicos e dependentes das dinâmicas culturais.

O aprofundamento da ideia de funcionamento sistêmico das funções psicológicas superiores, articulado à deficiência, é uma problemática que está no cerne da Teoria Histórico-Cultural, afinal: “A patologia nos fornece a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento, a chave para entender as condições patológicas” (VYGOTSKI, 2012, p. 206). E, no campo do funcionamento imaginativo – dentre as múltiplas atividades que envolvem a criação na ontogênese –, o brincar parece-nos campo fértil de investigação para dar visibilidade a essas intrincadas relações.

Para Vygotski, a emergência da situação imaginária na idade é um acontecimento central para compreensão do desenvolvimento infantil. E não seria diferente para a criança com deficiência. Seguindo esse argumento, neste artigo, indagamos: o que caracteriza o brincar das crianças com deficiência intelectual? Quais recursos imaginativos elas mobilizam na composição de suas brincadeiras?

Como resposta a essas questões, neste texto exploramos analiticamente o brincar de uma criança com diagnóstico de deficiência intelectual, por meio da análise microgenética de uma

cena de um episódio de brincadeira de faz de conta desenrolado no contexto de recreio de uma escola pública da periferia do Distrito Federal (centro-oeste do Brasil). Tendo esse caso como disparador, nosso objetivo é problematizar: 1) a assunção de papéis sociais e a vinculação voluntária aos princípios que regem o comportamento encenado; 2) a utilização criativa e substitutiva de objetos de apoio no decurso do ato de brincar; e 3) a atuação performática do corpo na constituição da cena lúdica. A seguir, iremos explorar os aspectos teóricos que mobilizam e sustentam a análise do episódio apresentado.

O brincar e a situação imaginária: a força motriz do desenvolvimento infantil

Duas questões são centrais para entender o brincar de faz de conta: a) sua origem no desenvolvimento e b) qual o seu papel no desenvolvimento da criança. Essas duas questões abrem o texto: “Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l’enfant” (VYGOTSKI, 2022) com uma indagação central: seria o jogo de faz de conta uma força motriz do desenvolvimento ou uma atividade predominante da criança? Vygotski explica: o brincar não é a atividade predominante, mas o fio condutor do desenvolvimento da criança.

Crítico das perspectivas que compreendem o brincar como uma atividade movida pelo prazer, Vygotski enfatiza que a dimensão das necessidades, dos desejos e dos interesses da criança mobilizam o desenvolvimento da ação. Na posição do autor, é fundamental entender quais são os elementos que motivam a ação da criança e como eles estão articulados com cada idade. No caso específico da criança entre aproximadamente 3-7 anos (idade pré-escolar), Vygotski observa a emergência de um novo tipo de interesse: as tendências não-realizáveis, os desejos impossíveis de serem imediatamente satisfeitos e a possibilidade de se descolar do campo perceptivo – algo que não era possível de ser observado na idade anterior. Ele afirma: “Parece-me que na idade pré-escolar, sem o amadurecimento de impulsos não-realizáveis, não haveria o brincar” (VYGOTSKI, 2022). O que podemos dizer é que tais necessidades e desejos não-imediatamente resolvidos caracterizam o desenvolvimento da situação imaginária.

A imaginação, neste caso, é a neoformação que está ausente na primeira infância, que inexistente nos demais animais e aparece vigorosamente na situação imaginária. Aqui, importa salientar que a conduta da criança não está presa aos limites do evento concreto; ela se baseia na generalização da sua relação afetiva, que emerge na situação imaginária. Isso, contudo, não quer dizer que a criança tenha consciência dos motivos que a levam à situação imaginária. Ela brinca porque é impelida à ação imaginativa.

Mas o que importa no brincar de faz de conta? O que dá sentido à situação imaginária? As regras que estão implicadas no próprio jogo, diria Vygotski. A brincadeira envolve necessariamente um comportamento regulado pela criança, por meio de uma relação muito particular com as regras socialmente constituídas. Que regras são essas? Primeiro, as regras de comportamento, que não são previamente determinadas, mas desenvolvidas ao longo da própria atividade. A criança, então, quer ser professora e atua de acordo com as regras de comportamento de uma professora; o modo como ela percebe, generaliza e vivencia a função social de ser professora. A regra de comportamento guia a situação imaginária. Por isso, ele afirma que não há situação imaginária sem regra. Para ele, dizer que a criança é livre, quando brinca, é um equívoco interpretativo.

Uma outra característica do jogo de faz de conta é aquela que deriva do próprio objeto que orienta a ação. Afinal, a criança age descolada daquilo que ela vê, pois a sua ação é guiada pelo sentido que o objeto assume na situação imaginária. Um tijolo pode se transformar em um rádio; um lápis pode virar um avião. Esse descolamento do campo perceptivo só é possível graças aos recursos linguísticos e expressivos que compõem a situação imaginária. Na primeira infância, a palavra orienta-se no espaço, na configuração dos lugares que estão delimitados por uma situação específica. Mas na idade pré-escolar, observamos, pela primeira vez, o descolamento entre o campo semântico e o campo visual no desenvolvimento.

Desprender o pensamento (o significado da palavra) do objeto é uma tarefa extremamente complexa para a criança. O jogo se torna uma forma de transição para isso. No momento em que o bastão, ou seja, o objeto, torna-se o ponto de apoio para destacar o significado do cavalo do cavalo real, neste momento crítico uma estrutura psicológica fundamental é radicalmente transformada, aquela que determina a relação da criança com a realidade (VYGOTSKI, 2022, p. 225).

E o que permite a transformação do campo perceptivo para o campo semântico? É o objeto de apoio, muitas vezes traduzido por objeto-pivô, que também configura a situação imaginária.

A criança ainda não pode separar o pensamento do objeto, ela deve ter um ponto de apoio em outro objeto, é aqui que se expressa a fraqueza da criança; para pensar no cavalo, ela deve determinar suas ações com o cavalo com o bastão como ponto de apoio (VYGOTSKI, 2022, p. 223).

O objeto é fundamental para o desenvolvimento da situação imaginária. E, com relação a ele, é importante também considerarmos certas regras. Não são as regras sociais de

comportamento, conforme já exploramos anteriormente, mas as regras que circunscrevem o próprio objeto.

Como destacamos, o funcionamento da regra do objeto está na prevalência de seu valor semântico. Por isso, não é qualquer objeto que pode ser substituído na ação lúdica, mas apenas um objeto que comporte certa relação com o significado da ação. O cabo de vassoura pode desempenhar o papel de um cavalo, mas um envelope não pode representar um cavalo para a criança. Existem conformidades entre o objeto de apoio e a situação imaginária. “Eu diria que a criança, no jogo, opera com a ajuda do significado separado do objeto, mas isto é inseparável de uma ação real com um objeto real” (VYGOTSKI, 2022, p. 254).

Leontiev (2012, p. 131), certa feita, exemplificou:

Quando uma criança sentada a uma mesa cria uma situação em que uma pessoa caminhando representa, por exemplo, um médico correndo para atender um paciente ou para ir a uma farmácia, um lápis, uma vara ou um palito podem igualmente representar a pessoa. Com esses objetos, a criança pode executar, com êxito, a operação de mudar as posições, isto é, os movimentos generalizados requeridos pela ação no brinquedo. Mas a questão é outra quando a criança tem uma bola macia em suas mãos. A ação exigida não pode ser executada com ela; o movimento carece da configuração característica do “andar”, e chega um momento em que a ação lúdica não é mais possível. Portanto, nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo de seu caráter, e participar diferentemente da estrutura do jogo. Para evitar o retorno, especialmente a este ponto, anotemos, de passagem as principais diferenças que distinguem, nesse aspecto, os vários objetos de brinquedo.

Todas as considerações elaboradas, até aqui, permitem-nos afirmar que a situação imaginária se desenvolve a partir daquilo que as crianças vivenciam – direta ou indiretamente – em sua relação com a cultura, tal como apresentado na ideia Vygotskiana (ver: a primeira Lei da relação entre imaginação e realidade em Vygotski, (2022)). Isso nos ajuda a entender que as regras de comportamento e as regras do objeto, que compõem a situação imaginária, emergem da cultura. Ocorre que as crianças não se restringem à determinação cultural, pois seus modos de (re)produção do real implicam certa elaboração criadora. A criação implicada no jogo de faz de conta nos remete a várias questões teóricas sobre o papel da imaginação – uma neoformação – no desenvolvimento infantil. Aqui nos instigam, particularmente, os aspectos envolvidos nos modos de elaboração sobre o real, via processos criadores, que estão implicados no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

O brincar da criança com deficiência intelectual na Teoria Histórico-Cultural

Nos textos organizados no livro Fundamentos de Defectologia (trabalhos publicados entre 1924-1935), Vygotski (1997, 2019) abordou o problema do sistema funcional complexo. Sua análise qualitativa sobre o desenvolvimento atípico é, sem dúvida, revolucionária para a época. De acordo com ele, não é possível definir até onde uma criança vai se desenvolver, e a limitação orgânica em si não é limitadora, nem mesmo impeditiva para a emergência de funções intelectuais. Pelo contrário, devemos nos atentar para emergência de áreas potentes do desenvolvimento que aparecem nas crianças com deficiências, porque os processos compensatórios são mais pungentes nelas.

No capítulo “O problema do atraso mental” (1997) – um dos últimos textos escritos pelo autor –, Vygotski apresenta, contudo, uma visão um pouco pessimista sobre o desenvolvimento das crianças comprometidas intelectualmente. Ele afirma que “o pensamento abstrato, assim como a imaginação, exige uma particular fluidez e mobilidade dos sistemas psicológicos e, naturalmente, é por isso que em ambas as áreas em particular estão incompletamente desenvolvidas na criança com retardo mental” (VYGOTSKI, 1997, p. 258).

O mesmo tom pessimista aparece no texto sobre o brincar intitulado “O papel do jogo no desenvolvimento psicológico da criança” (VYGOTSKI, 2022). Nele, Vygotski (2022, p. 297) aponta que “as pesquisas mostram que não é apenas quando estamos lidando com crianças com desenvolvimento intelectual insuficiente que a brincadeira não se desenvolve, mas também com crianças cuja esfera afetiva não está suficientemente desenvolvida”.

Essas duas citações – quando desarticuladas do contexto geral da obra – poderiam nos dar a impressão de que Vygotski foi contraditório porque, de certa maneira, ele estaria enfatizando as limitações irreconciliáveis entre o desenvolvimento da criança com atraso mental e o funcionamento imaginativo. Mas, a partir dessa premissa, seria incoerente com o conjunto argumentativo defendido em sua obra sobre as questões defectológicas.

Em nossa opinião, Vygotski está, na verdade, demonstrando que há, sim, especificidades no pensamento abstrato da criança com deficiência intelectual, o que traz implicações aos seus processos criadores. Ele fala em termos de áreas incompletamente desenvolvidas, mas não elabora exaustivamente o que estava querendo dizer, deixando brechas para más interpretações. Em suma: o que ele queria dizer por áreas incompletamente desenvolvidas? Quais são essas implicações?

Para aprofundar esse debate, propomos, neste artigo, colocar em tela o brincar de faz de conta da criança com deficiência intelectual, entendendo que a situação imaginária é a força motriz (atividade-guia) do desenvolvimento infantil.

Método

Na busca por compreender os aspectos que compõem o brincar de faz de conta de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual, optamos por uma metodologia filiada ao legado de Vygotski. Para o autor (2018, p. 37), o método significa o modo de investigação (ou de estudo) de uma parte definida da realidade: “é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo”. Para tanto, as bases que regem essa investigação encontram-se ancoradas no materialismo histórico-dialético, que permite desvelar a aparência do objeto estudado a fim de interpretá-lo à luz teórica e analítica. Interessam-nos “os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (MARX; ENGELS, 2009, p. 87).

Para as observações, registros e decomposição dos dados, também, seguimos as orientações de Vygotsky (2010) que pressupõem a seleção refinada do olhar do pesquisador para a seleção dos fatos que se deseja perceber analiticamente. Nesses termos, “a primeira habilidade (regra) do observador científico reside em conhecer o conjunto de fatos que devem ser isolados dos restantes” (VYGOTSKY, 2010, p. 287). A segunda consiste na capacidade de o pesquisador categorizar as observações por similaridade, distribuindo-as em grupos analíticos específicos. Já a terceira, refere-se ao entendimento dessas categorias como parte de um todo complexo que se interliga, mesmo quando fracionado por questões metodológicas. Por fim, o pesquisador precisa ter a habilidade não só para descrever os fatos, mas também para conseguir explicá-los. Ou seja, “para encontrar as causas e relações situadas na base desses dados” (VYGOTSKY, 2010, p. 287). Nesse ínterim, nosso foco está na compreensão dos processos imaginativos e criadores desenvolvidos pela criança com deficiência intelectual em suas brincadeiras de faz de conta, a partir de uma análise microgenética.

A análise microgenética é um recurso metodológico-analítico bastante utilizado nas pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (SILVA, 2017; ALMEIDA, 2018; RIBAS, 2021). Ela consiste na análise de microeventos e surge a partir da interpretação dos estudos de Vygotski de “que era exatamente no aqui e agora das ações e interações diante de

uma situação problema que se encontravam os processos mentais mais ricos” (KELMAN; BRANCO, 2004, p. 95). Assim, conseguimos, a partir de um olhar minucioso e depurado das questões intersubjetivas, dialógicas e mediacionais, perceber a emergência das atividades psicológicas em seu contexto e dentro da ação específica do momento. Portanto, em movimento, contextualizada e entendida enquanto um processo.

Góes (2000, p. 15) esclarece que esse tipo de análise não é micro devido a sua duração no espaço-tempo do evento que se pretende analisar, “mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito”. A genética atrela-se à dimensão histórica e processual do que se analisa, e no entrecruzamento dos planos filogenético, ontogenético e sociogenético, para explicar os fenômenos psicológicos. Recebe esse nome “por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura” (GÓES, 2000, p. 15).

Contextualização da pesquisa de campo e dos participantes

O presente estudo desenvolveu-se em uma turma de classe especial⁵ de deficiência intelectual-deficiência múltipla, de uma escola pública, em uma Região Administrativa do Distrito Federal, Brasil. A pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2018, com videogravação de 4 horas semanais das situações emergentes na escola, que evidenciaram direta ou indiretamente o jogo de faz de conta. O total do material construído no campo perfaz 60 horas de dados detalhadamente transcritos. Aqui, recortamos um episódio para a análise das questões supracitadas.

A turma pesquisada insere-se em uma classe de caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente para estudantes com deficiência intelectual e deficiência múltipla, sem seriação, totalizando três crianças (Gael, Ana e Iza). A classe é regida por uma professora (habilitada em Pedagogia e com especialização em atendimento educacional especializado) com aptidão comprovada na área de ensino especial, no regime de 40 horas semanais, e conta com o apoio de uma monitora.

Participaram da pesquisa quatro crianças: Iza, Gael, Martin e Ana (7-10 anos). Martin não era da turma pesquisada, mas de outra classe especial, destinada aos estudantes com

⁵ No Distrito Federal, admite-se a classe especial, a qual, de acordo com a Orientação Pedagógica do Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2010), destina-se, extraordinária e temporariamente, aos estudantes com deficiências e com transtorno do espectro autista.

transtorno do espectro autista, que compartilhava o recreio com as demais crianças e participava do episódio analisado neste artigo. As crianças demonstravam perfis díspares, principalmente no que tange aos aspectos cognitivos, linguísticos e de independência na vida diária. Elas são apresentadas detalhadamente a seguir:

Iza⁶ (7 anos) – Diagnosticada com deficiência intelectual, deficiência física (fazia uso de cadeira de rodas) e baixa visão. Ela se expressava bem oralmente, apesar da ecolalia e da repetição sistemática de temas. Possuía sialorreia acentuada, necessitando de auxílio constante para a realização das atividades de vida diária.

Gael (8 anos) – Possuía laudos médicos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dismorfias, anomalia cromossômica (não especificada) e deficiência intelectual. Em alguns momentos, utilizava-se da rota de leitura fonológica, decodificando as letras sem extrair o significado completo. É capaz de reconhecer e escrever o alfabeto relacionando grafema-fonema, de identificar e escrever com letra bastão o prenome, bem como palavras simples com auxílio.

Martin (8 anos) – Possuía laudo de transtorno do espectro autista. Ele se expressava relativamente bem e apresentava dificuldades em manter-se na sala de aula, o que prejudicava sua participação nas tarefas disponibilizadas pela professora.

Ana (10 anos) – Apresentava diagnóstico de deficiência intelectual. Demonstrava dificuldades de se expressar oralmente, emitindo sons silábicos sem completar uma palavra. Reconhecia algumas letras e expressava uma boa autonomia na resolução de problemas práticos.

Há um ponto que merece ser considerado com relação à idade cronológica das crianças pesquisadas, pois elas têm entre 7-10 anos, o que corresponde, na periodização histórico-cultural do desenvolvimento, à idade escolar. É fato que na idade escolar ainda identificamos a emergência do faz de conta, mas as situações imaginárias se desenvolvem de forma mais pujante na idade pré-escolar, conforme abordamos anteriormente. Então, seria adequado perguntar: por que escolher crianças em idade escolar para pesquisar o brincar de faz de conta?

A resposta a essa questão precisa ser entendida pela confluência de três aspectos centrais da Teoria Histórico-Cultural: o problema da idade, do meio e do desenvolvimento com ênfase na idade pedológica. Vygotski (2018), quando discutiu essas questões em “Quarta Aula: o

⁶ Os nomes dos participantes foram alterados e a autorização para participar da pesquisa foi dada pelos responsáveis legais mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem e Voz. A pesquisa foi regida pela Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

problema do meio na Pedologia”, estava se referindo às crianças com desenvolvimento típico, mas isso não significa excluir dessas considerações a criança com deficiência intelectual. Afinal, os três aspectos supracitados merecem ser especialmente considerados nas pesquisas com deficiência intelectual, pois as contradições entre a idade cronológica e a idade pedológica são ainda mais contundentes nestes casos, evidenciando que o enfoque da análise não pode estar nos aspectos maturacionais, cronológicos e quantitativos, mas qualitativos – como diria Vygotski. Sobre isso, ainda vale salientar que, para Vygotski, a idade pedológica envolve o “nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu” (VYGOTSKI, 2018, p. 20) porque “o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKI, 2018, p. 19). Assim, se uma criança de 7 ou 10 anos brinca de faz de conta, o que isso nos revela sobre os seus ciclos desenvolvimentais? Esse é o ponto que nos interessa aqui, já que “o meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas” (VYGOTSKI, 2018, p. 90).

Procedimento e análise dos dados

O material videogravado em campo, por meio de filmadora, foi transcrito na íntegra, cotejado com o diário de campo e organizado em forma de episódios, com o objetivo de estabelecer eixos analíticos capazes de responder aos objetivos traçados para esta pesquisa. Identificamos, no corpo total da pesquisa, dois eixos de análise: 1. A utilização de objeto de apoio no brincar de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e 2. O vínculo entre os processos criadores e a realidade na estruturação dos contextos imaginativos das crianças participantes. Neste artigo, trataremos do primeiro eixo de análise, analisando um episódio representativo da investigação realizada.

Resultados e análise dos dados

No episódio apresentado a seguir, vivenciado na dinâmica da escola, destacamos quais elementos particulares perfazem o brincar das crianças com deficiência intelectual, quando fazem uso de objetos de apoio para combinar e recombinar os elementos da realidade e compor, assim, a cena lúdica. No breve episódio, evidenciamos as interações entre criança-criança, criança-adulto e criança-objeto, em que os recursos expressivos e corporais se revelam de forma contundente.

Episódio 1: Caixa de plástico e pedaço de pau!

Os alunos Gael, Iza e Ana estão na sala de aula. A professora encontra-se sentada ao lado de Gael, realizando uma atividade de linguagem. Do lado oposto, estão Iza e Ana, que manipulam a massinha de modelar com a supervisão da monitora. Com a proximidade do intervalo – e percebendo a chuva que caía –, Gael pergunta de forma apreensiva à professora: – Tia, terá recreio?

A professora explica que sim. Mas avisa que o recreio será no pátio coberto, próximo ao refeitório.

Gael faz uma expressão facial de descontentamento.

A sirene toca indicando o início do intervalo. A professora solicita que Gael aguarde, para que ela termine a atividade que estava desenvolvendo com ele. Gael fica impaciente. As demais alunas não demonstram qualquer reação e continuam a mexer na massa de modelar.

Ao ser autorizado a ir ao intervalo, o aluno pega na mochila uma caixa pequena de plástico e sai correndo em direção à área coberta. Iza e Ana são conduzidas pela monitora e ficam sentadas com ela no banco próximo ao espaço onde ocorre o intervalo.

Gael, então, começa a correr pelo pátio, fazendo movimentos de atirar com a caixa de plástico, sons de tiro com a boca e, em alguns momentos, movimentava seu corpo na tentativa de desviar de tiros. Ele simula os tiros de forma aleatória e solitária. Esconde-se entre as pilastras como se estivesse se esquivando de um possível ataque.

Martin, que caminhava pelo pátio, decide entrar na brincadeira de Gael. Ele pega um pedaço de pau, mira em Gael e age como se estivesse atirando. Os dois simulam uma perseguição e, com a caixa de plástico e o pedaço de pau, atiram um no outro.

A monitora, que assistia à cena, intervém. Retira o pedaço de pau da mão de Martin e solicita que os alunos brinquem de outra coisa. Gael escuta as recomendações, coloca a caixa de plástico na cintura e continua a correr pelo espaço, porém, sem simular tiros e perseguições. Já Martin, opta por encerrar a brincadeira e senta-se junto com Iza e Ana.

Gael aguarda ansiosamente o intervalo. A chuva e a decisão da professora em continuar as atividades, mesmo após o soar da sirene, geram angústias e descontentamentos. Na classe, percebemos que Gael é o único aluno que demonstra certa ansiedade com o intervalo e com as brincadeiras. Sua vontade é tão grande que, muitas vezes, traz de casa brinquedos e objetos que pretende usar no recreio. Quando não são instrumentos domésticos, ele pega brinquedos ou materiais da sala de aula e leva para o pátio. Durante a brincadeira, Gael geralmente faz de conta que é polícia ou ladrão. A trama sempre envolve perseguição e ação, bem como uma

cenografia que configura a cena lúdica: as pilastras, por exemplo, agem como proteção de um ataque.

Ao espectador, é possível perceber que se trata de uma encenação lúdica em que se pode observar: 1) papéis sociais representados; 2) a transgressão simbólica dos objetos (caixa de plástico que se transforma em arma); e 3) a participação dos recursos corporais e expressivos na composição da situação imaginária. A seguir, exploramos esses aspectos.

Vygotski (2022) explica que a criança apresenta necessidades e desejos específicos de atuação na cultura. Seus anseios são objetivamente irrealizáveis. Mas, quando brinca, ela satisfaz seus desejos de acesso e atuação no universo adulto, por isso “reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica” (MUKHINA, 1997, p. 155). Gael deseja atirar, manusear uma arma, ser policial/ladrão, porém essas ações são impossíveis para ele, por isso brinca. A brincadeira, portanto, deve sempre ser entendida como uma realização imaginária e fantasiosa de desejos irrealizáveis (VYGOTSKI, 2022).

Na brincadeira, “cada criança aprende a se comportar de acordo com a situação geral do jogo e com a composição concreta do grupo” (MUKHINA, 1997, p. 164). Esse comentário da autora é coerente com a entrada de Martin na brincadeira de Gael. Não há combinados prévios. Sem trocar palavras, Martin assume um papel coadjuvante no contexto e entra em interação com Gael, que prontamente o recebe na brincadeira.

Todavia, por mais que o faz de conta de Gael aconteça em um espaço que propicie uma atividade menos dirigida, a sua ação ao brincar é regida por regras, pois precisamos lembrar que sempre que há uma situação imaginativa no contexto da brincadeira, essa é regida por regras (VYGOTSKI, 2022). As regras são inerentes à brincadeira e não necessitam de combinados prévios, por serem negociadas e desenvolvidas no âmago da situação imaginária. Dessa forma, a regra que se experimenta na brincadeira é diferente daquelas de caráter normativo-impositivo que advém dos adultos, pois são determinadas pela própria ação, com o objetivo de coerência ao que é encenado. Gael, por exemplo, é regido pelas regras sociais que são intrínsecas ao papel social que assume; ele brinca de ser polícia/ladrão. Sobre isso, Mukhina (1997, p. 160) ressalta que é brincando que “as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações”.

Outro ponto que nos chama atenção no episódio apresentado é que as crianças se comportam para além do campo perceptivo-imediato: não estão presas ao que elas veem (VYGOTSKI, 2009; VYGOTSKI, 2022). Por uma espécie de substituição, a pilastra transforma-se em um aparato de resguardo, a caixa de plástico e o pedaço de pau transformam-

se em uma arma. Conforme discutimos anteriormente, o descolamento da real função do objeto para uma ação guiada pelo seu substituto lúdico só é possível de ser observado em crianças na idade pré-escolar, quando ocorre o desenvolvimento da imaginação como uma neoformação. Nessa idade, “a criança opera com os objetos como se eles tivessem um sentido, ela opera com a significação das palavras, que substituem os objetos, isso ocorre porque na brincadeira as palavras se emancipam dos objetos” (VYGOTSKI, 2022, p. 312). A autêntica atividade criadora do brincar só acontece quando a criança consegue realizar uma ação que subentende outra, manipulando um objeto supondo outro (MUKINA, 1997; LEONTIEV, 2012).

Como abordamos anteriormente, a deficiência intelectual não é um impeditivo para o desenvolvimento da situação imaginária; muito pelo contrário. Apesar de ela ser comumente caracterizada como aquela que gera limitações significativas, no que se refere ao funcionamento cognitivo, imaginativo e comportamento adaptativo, – ocasionando dificuldades de atuação do sujeito no que diz respeito às habilidades sociais, conceituais e práticas –, podemos perceber que Gael revela elementos importantes sobre seu funcionamento imaginativo. O objeto ganha sentido no jogo de polícia e ladrão; Gael e Martin seguram a arma, desviam-se de balas, correm, escondem-se atrás da pilastra. A cena lúdica representada pelos meninos apresenta atividades imaginativas que não só reproduzem, mas criam, atualizam e ampliam a compreensão que eles têm da própria realidade social.

Gael, por exemplo, não tem uma arma de brinquedo (ou outros acessórios para realização da brincadeira desejada), o cenário (no caso, o pátio) com certeza não era o local ideal para a atividade desenvolvida. Apesar dessas limitações, ele consegue – por meio da imaginação – transformar a realidade concreta, os objetos e criar cenários para viabilizar a sua brincadeira.

Nessa dinâmica, enfatizamos que os movimentos, bem como os recursos expressivos e corporais utilizados durante a brincadeira compõem a cena lúdica. Martin lê os movimentos e os recursos expressivos e corporais que Gael realiza e – sendo a cena lúdica parte de seu repertório cultural – ele decide também participar da brincadeira. Aqui, as crianças interagem para além da enunciação verbal propriamente dita: afinal, é o corpo que também brinca. Indissociável da mente, o corpo assume centralidade no acontecimento lúdico, e pesquisas recentes têm enfatizado esse aspecto (COSTA, 2018; PACHECO, 2021). A compreensão de que mente-corpo integra uma unidade é pressuposto fundamental para a análise do brincar, implicando em novas compreensões acerca dos elementos que envolvem a atividade: modos de descrevê-la e de interpretá-la. Uma perseguição policial, por exemplo, envolve ações que

ganham sentido nas expressões que os corpos realizam na brincadeira compartilhada entre os meninos.

Sobre isso, é importante ressaltar que Martin se torna companheiro na representação de Gael e eles passam a compor o mesmo enredo. Aqui, podemos notar uma relação dos meninos com o acontecimento da vida cotidiana, que assume uma dimensão imaginativa. Ao entrar atirando contra Gael na brincadeira, percebemos a necessidade, o desejo e a motivação de Martin de fazer parte da brincadeira. Afinal, quando as crianças brincam em coletivo, essa atividade se torna rica, pois aprendem a coordenar suas ações com os parceiros do faz de conta e a ajudar-se mutuamente (BARBATO; MIETO, 2015). Em outras palavras, Gael e Martin nos mostram que pela brincadeira de faz de conta não há necessidade de um convite sistematizado para que a participação do outro ocorra. Gael realiza a assunção de um papel e brinca. Imagina e, na ação lúdica, compõe o seu personagem. A brincadeira é, portanto, marcada sem roteiros pré-definidos, o que possibilita que, na ação do momento, o enredo se transforme e se flexibilize, trazendo fluidez à dinâmica lúdica representada.

Além dos aspectos mencionados acima, gostaríamos de problematizar a atitude da monitora diante do argumento e do conteúdo da brincadeira. Essa questão nos parece importante porque diz respeito aos modos de intervenção do adulto nas ações lúdicas infantis. Mukhina (1997) explica que as brincadeiras de cunho dramático, com incorporação de papéis, se organizam em torno do argumento e do conteúdo. Aquele diz respeito à realidade que é representada no ato da brincadeira – e quanto maior forem as experiências sociais da criança, mais amplos e variados serão os argumentos. O conteúdo, por sua vez, refere-se à pormenorização do argumento, quer seja: o roteiro da cena que as crianças apresentam no faz de conta – aquilo que emana do jogo intersubjetivo dos papéis articulados à cena. No episódio descrito, o argumento é a perseguição policial, e o conteúdo é o modo como Gael e Martin se relacionam para dar sentido à cena, mantendo a sua coerência; eles atiram um contra o outro, desviam, escondem-se entre as pilastras etc. O argumento e o conteúdo da brincadeira de Martin e Gael parecem trazer desconforto à monitora. Qual é a causa do desconforto?

Vivemos em uma cultura em que não é comum e recomendado que crianças manuseiem armas de brinquedo por estas se vincularem à agressão e à morte. Daí, advém o incômodo da monitora: um certo sentimento de que aquela brincadeira é inadequada. Contudo, os interesses de Gael se voltam para essa temática porque a vivência lúdica parece engendrar nos meninos afetos de bravura, ataque e destemor (entre outros). Aqui, os afetos mobilizadores do brincar merecem atenção.

Sobre as questões do afeto, Vygotski afirma que a situação imaginária “ensina a (criança) não seguir cegamente os sentimentos, mas a coordená-los com as regras do jogo e com seu objetivo final” (VYGOTSKI, 2010, p. 123). Ou seja: no jogo, as emoções das crianças regulam (e são, dialeticamente, reguladas) pelo sentido daquilo que é encenado. Experimentar essas situações de polícia e ladrão, por exemplo, é fundamental para o desenvolvimento da criança. São situações que implicam o alargamento da vivência subjetiva que passa, necessariamente, por uma maior generalização dos afetos, que são mobilizados durante a situação imaginária. Aqui, os julgamentos morais, na maioria das vezes, não são positivos para o desenrolar da brincadeira, pois cerceiam, coíbem e impedem seu acontecimento.

Ocorre que, dentro desse contexto de análise, um outro ponto precisa ser problematizado: a mobilização afetiva da monitora decorrente da situação imaginária que ela vivencia como espectadora. Aqui, a monitora revela sua atenção à brincadeira; ela observa o que os meninos criam e é afetada pela situação imaginária. Como alguém que observa e perscruta a ação lúdica dos meninos, ela também revela seus modos de reagir ao que está sendo representado. Ou seja, as implicações afetivas do brincar não se restringem à criança, mas também apontam para questões importantes sobre o próprio papel do adulto no sentido atribuído à atividade.

Os apontamentos sinalizados revelam a potência criadora das crianças investigadas. Mas não podemos ignorar o fato de que as crianças com deficiência intelectual apresentam particularidades nos processos que envolvem abstração e generalização. Gael, por exemplo, durante a pesquisa realizada, brincava preferencialmente de polícia e ladrão. Esse tema lúdico era sempre sugerido pelo menino, havendo pouca variação no padrão e no enredo da brincadeira (ABREU, 2019). Podemos dizer que havia um certo enrijecimento, tanto na eleição da temática como no uso de objetos substitutivos. Isso nos pareceu uma particularidade do brincar da criança com deficiência intelectual. Não se trata de um obstáculo, mas de uma especificidade importante de seu psiquismo.

Sobre isso, Vygotski (2019, p. 336), ao concordar parcialmente com as investigações de Kurt Lewin (1890-1947), afirma, no texto “Problemas do Retardo Mental”, que:

[...] a criança com debilidade mental manifesta, ao mesmo tempo, uma contenção peculiar e uma fixação que exclui para ela a possibilidade das atividades de substituição; porém, ela também conserva a tendência, claramente expressa, de substituir as atividades difíceis por formas mais fáceis e primitivas.

Essa afirmação de Vygotski é intrigante e pode ser tomada em sua negatividade. Estaria o autor contrariando as suas ideias iniciais e focalizando o defeito e as limitações da criança? A leitura apressada desse denso texto pode conduzir o leitor menos atento a essa precipitada conclusão. Todavia, Vygotski avança na análise e, ao romper com as concepções hegemônicas de sua época: o intelectualismo, de Edouard Seguin (1812-1880), e o voluntarismo, de Kurt Lewin, reorienta a discussão para uma nova direção ao colocar no centro do debate o problema da consciência humana: a unidade afeto-intelecto.

Para Vygotski, ambas as teorias supracitadas não conseguiram ultrapassar suas limitações epistemológicas e careciam do materialismo histórico-dialético para melhor explicar o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Para ele, era fundamental rever os preceitos teóricos, colocar a questão de ponta-cabeça, e pensar no problema a partir da unidade indivisível do intelecto-afeto. Essa posição do autor permite-nos afirmar que a causa e a consequência trocam de lugar.

As formações psíquicas superiores, quando emergem, sobre a base de determinadas premissas dinâmicas, exercem uma influência retroativa nos processos que as originam. Na Psicologia Histórico-cultural, o mais baixo muda para o mais alto: “mudam não só as funções fisiológicas por si mesmas, mas também em primeiro lugar, variam os nexos interfuncionais e as relações entre os diferentes processos, particularmente entre o afeto e o intelecto” (VYGOTSKI, 2019, p. 345-346). Aqui, temos a defesa de que os processos intelectuais e as ações não surgem de modo involuntário, pois são movidas por processos dinâmicos, pelas necessidades e pelos impulsos afetivos. Assim sendo, nosso pensamento sempre está psicologicamente condicionado e resulta de um impulso afetivo que o movimenta e o dirige.

Apoiado em Espinosa, Vygotski (2019, p. 351) continua afirmando “o afeto como o que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a atividade e obriga o pensamento para mover-se em determinado sentido”. Temos, então, aqui, onexo funcional central: a relação entre pensamento (unidade intelecto-afeto) e a atividade. Ou mais especificamente: o sentido da ação para a criança.

Para Vygotski, isso muda qualitativamente o modo como a criança se engaja na atividade e mobiliza seus processos psicológicos. Ele toma em consideração os afetos implicados, a flexibilidade ou a rigidez diante das atividades “e, ao mesmo tempo, a estabilidade ainda deficiente, a fixação e a difusão dos processos que se realizam no sistema nervoso e na psique da criança” (VYGOTSKI, 2019, nota 147, p. 338). No fio desse argumento, importa-nos considerar que o brincar é uma atividade dinâmica e fundamental que explora tais nexos

causais. Isso merece ser ressaltado porque quando a criança brinca, mesmo apresentando suas particularidades, ela tem potencializada a reorganização de suas funções psicológicas como forma de superação das limitações que vivencia em sua atuação social: sua brincadeira está preñe de sentido e mobiliza novos modos de pensar sobre o real, sobre o outro e sobre si mesmo.

Comentários finais

Ao longo do texto, procuramos compreender os processos imaginativos e criadores do brincar da criança com deficiência intelectual. Elegemos o brincar, conforme sugerido por Vygotski, como a linha motriz do desenvolvimento, tomando um episódio significativo para reflexão da emergência do faz de conta.

O episódio selecionado revela processos imaginativos e, portanto, criadores, do brincar da criança com deficiência intelectual. Afinal, Gael (uma das crianças participantes) elabora, por meio de seus recursos imaginativos, seu faz de conta: ele representa personagens do universo cultural, transgride as imposições perceptivas dos objetos e compõe cenários lúdicos imaginados. Os modos de configuração da sua situação imaginária revelam “um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos” (VYGOTSKI, 2009, p. 17). Aqui, a brincadeira não é compreendida como uma simples recordação daquilo que se acessou na experiência social, mas sim “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VYGOTSKI, 2009, p. 17). Isso nos permite afirmar que há uma marca autoral no faz de conta.

Todas as crianças – independente das suas especificidades desenvolvimentais – produzem cultura ao exercerem seu potencial criador, registrando uma assinatura singular acerca daquilo que criam e elaboram: elas deixam suas marcas. Concordamos que “apostar nas capacidades intelectuais e artísticas dos sujeitos é partir do pressuposto que todos podem criar e toda criação, sendo ou não realizada coletivamente, é social” (MAHEIRIE; BARRETO, 2019, p. 121).

Nessa linha argumentativa, o estudo de Mendonça (2013) merece destaque porque aponta o caráter criador do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. Para a autora, essas crianças desenvolvem uma capacidade de reorganização neurológica mais potencialmente complexa do que aquelas sem deficiência. Isso ocorre, especialmente, quando são convocadas a participar ativamente dos contextos culturais e, portanto, educacionais nos quais estão incluídas. Nesse sentido, a dimensão lúdica é fundamental porque envolve aspectos

que relacionam a dimensão intelectual e afetiva do funcionamento psicológico. Em outras palavras, diminuir, enfraquecer, restringir a emergência de situações lúdicas em crianças com deficiência intelectual é mantê-las presas à fixidez de seu comportamento, reforçando padrões de comportamento e funcionamento psicológico que não contribuem para o seu desenvolvimento. O foco da escola, especialmente dos professores, deve ser o contrário. As experiências lúdicas são indispensáveis na vida da criança com deficiência intelectual. Por isso, os adultos e outras crianças devem brincar com elas, propor cenários e temas lúdicos, operando, de forma cada vez mais complexa, com a substituição de objetos, enriquecendo e trazendo vitalidade à brincadeira. O brincar é uma atividade profícua e impulsionadora de novos ciclos desenvolvimentais, pois permite à criança com deficiência intelectual agir para além de suas competências habituais e de seu comportamento cotidiano. É uma atividade que deve estar no foco de interesse dos educadores e, por isso, merece ser profundamente estudada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. S. D. **O brincar da criança com diagnóstico de deficiência intelectual: uma leitura a partir das contribuições de L. S. Vigotski.** Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- ALMEIDA, B. P. **De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BARBATO, S.; MIETO, G. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. *In*: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil.** São Paulo: Summus, 2015.
- COSTA, M. T. M. S. **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- DIAS, S.; OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica para Educação Especial.** Brasília: Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional; Secretaria de Estado de Educação, 2010.

GÓES, M. C. R. A. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HggqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise Microgenética em pesquisa com alunos surdos.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 10, n. 1, p. 93-106, 2004. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382004000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2023.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. LEONTIEV, A.; LURIA, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

MAHEIRIE, K.; BARRETO, F. R. Vamos brincar de compor? Experiências com criação na educação musical formal. **Cadernos CEDES**, n. 39, p. 111-123, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pTFvh9JFCd3zRmWnGQ9CsDf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. Sobre imaginação e atividade criadora. In: ZANELLA, A. V. (org.). **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Santa Catarina: Edições do Bosque, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDONÇA, F. L. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PACHECO, H. F. **A atividade criadora de crianças através do conto, reconto e criação de histórias**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, 2021.

PEDERIVA, P. L.; TUNES, E. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. São Paulo: Prisma, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>. Acesso em: 17 fev. 2023.

RIBAS, L. M. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SAWAIA, B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. esp., p. 343-360, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yLW4CRXZdSQkJHKcKQQddpS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, M. A. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VYGOTSKI, L. **Fundamentos de Defectología** (Obras Escogidas – Tomo V). Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. **Paidologia del adolescente – Problemas de la psicología infantil.** Madrid: Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, L. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. **Obras completas.** Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Imagination – Textes choisis.** Genève: Peter Lang, 2022.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Agradecimento à Universidade de Brasília.

Financiamento: Universidade de Brasília.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho seguiu os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Todos os autores contribuíram de forma igualitária para a composição do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

