

RECURSOS CREATIVOS MOVILIZADOS EN EL IMAGINARIO DE NIÑOS CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

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

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



Fabício Santos Dias de ABREU<sup>1</sup>  
e-mail: fabra201@gmail.com



Daniele Nunes Henrique SILVA<sup>2</sup>  
e-mail: daninunes74@gmail.com



Marina Teixeira Mendes de Souza COSTA<sup>3</sup>  
e-mail: mtmscosta@gmail.com



Fabiana Luzia de Rezende MENDONÇA<sup>4</sup>  
e-mail: fabianaluzia.rezende@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

ABREU, F. S. D. de; SILVA, D. N. H.; COSTA, M. T. M. de S.;  
MENDONÇA, F. L. R. Recursos creativos movilizados en el  
imaginario de niños con discapacidad 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>



| Enviado en: 04/01/2023  
| Revisiones requeridas el: 16/05/2023  
| Aprobado el: 22/06/2023  
| Publicado el: 27/12/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Secretaría de Educación del Estado del Distrito Federal (SEEDF), Centro Universitario Estácio, Brasília – DF – Brasil. Profesor. Doctorado en Educación por la Universidad de Brasília (UnB).

<sup>2</sup> Universidad de Brasília (UnB), Brasília – DF – Brasil. Profesora del Instituto de Psicología, del Programa de Posgrado en Psicología Evolutiva y Escolar (UnB) y del Programa de Posgrado en Educación (Unicamp). Doctora en Educación (Unicamp) y Posdoctora en Psicología Social (PUC-SP). Beca de Productividad del CNPq.

<sup>3</sup> Secretaría de Educación del Estado del Distrito Federal (SEEDF), Brasília – DF – Brasil. Profesora jubilada. Doctora en Psicología (UnB).

<sup>4</sup> Secretaría de Educación del Estado del Distrito Federal (SEEDF), Brasília – DF – Brasil. Profesora. Doctora en Psicología (UnB).

---

**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 sustitutivo 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.

***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.*

***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.*

---

## Introducción

A lo largo de la producción intelectual de Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934), la imaginación, constitutiva del complejo sistema psicológico, es discutida bajo diferentes sesgos y perspectivas conceptuales, planteando diferentes preguntas. ¿Es una actividad, una función y/o un sistema? Este cuestionamiento más general demuestra las diferentes facetas que componen el espectro teórico que atraviesa la obra del autor bielorruso sobre este tema. En algunos momentos, la imaginación se concibe como una actividad específicamente humana, ligada a la acción creadora de transformar la naturaleza (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).

En la obra *Psicología Pedagógica* (2010), por ejemplo, la autora se interesó por los aspectos que involucran la educación estética: la instrumentalización pedagógica del arte, los límites entre moral y arte, así como los aspectos que involucran la reacción estética (pasividad y actividad en la contemplación artística), aportando importantes aportes sobre la creación artística en la formación educativa de los niños. En *Psicología del arte* (1999), Vygotski problematizó la especificidad de la obra de arte, la reacción estética y el impacto de la experiencia catártica en el funcionamiento psicológico. Su énfasis destacó, entre otros, las relaciones intrínsecas entre emoción e imaginación implicadas, catalizadas y canalizadas en el proceso creativo inherente a la obra de arte.

En 1930 (VYGOTSKI, 2022), Vygotski escribió un conjunto de textos sobre la imaginación en el desarrollo humano, colocándola en el centro de las cuestiones relacionadas con lo específicamente humano. Estas ideas de Vygotsky han permitido a autores contemporáneos defender la dimensión ontológica de la creación (PINO, 2005, 2006; DERIVA; MELODÍAS, 2013; MAHEIRIE; ZANELLA, 2020, entre otros), colocando el tema de la imaginación y la libertad en el centro de las cuestiones que conciernen a la Teoría Histórico-Cultural (SAWAIA; SILVA, 2015).

Otra contribución se hizo en el campo de los estudios pedológicos (1931-1934). En el texto "Imaginación y creación del adolescente" (VYGOTSKI, 2022), por ejemplo, el autor enfatiza la centralidad de la imaginación en el sentido de libertad, centrándose en el desarrollo de personas con deficiencias en el funcionamiento superior. Aquí, Vygotski señala que la actividad imaginativa no se caracteriza como una función primaria, autónoma y meramente reactiva del funcionamiento psíquico del adolescente. En la era de la transición, la imaginación

se basa en conceptos complejos, actuando independientemente de los aspectos concretos, ya que funciona desde el pensamiento abstracto. Vygotski (2012) afirma categóricamente que, en la era de la transición, la imaginación corona el sistema psicológico superior, como se destacó anteriormente.

La fantasía, por lo tanto, no es la función primaria, independiente y orientadora del desarrollo psíquico del adolescente, su desarrollo es una consecuencia de la función de formación de conceptos, consecuencia que culmina y corona todos los complejos procesos de cambio que el adolescente experimenta en su vida mental (VYGOTSKI, 2012, p. 208-209, nuestra traducción).

La obra de Vygotsky destaca por su mirada optimista, inédita para la época, a la hora de analizar el desarrollo de las personas con discapacidad. Los textos en los que expone directamente el tema fueron recopilados en 1983 en el Volumen V de las Obras Escogidas – Fundamentos de la Defectología (1997, 2019). Con respecto a los niños con alguna discapacidad cognitiva, los estudios de Vygotski (1997) sobre defectología enfatizan que la diferencia entre los considerados normales y los llamados "discapacitados" no se limita a los aspectos cuantitativos de la inteligencia, sino que se refiere a las relaciones entre el ambiente, la estructura orgánica y la formación de la personalidad (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Para el autor, es crucial centrarse en el funcionamiento de las funciones psicológicas superiores, que deben ser entendidas en términos sistémicos y dependientes de las dinámicas culturales.

La profundización de la idea del funcionamiento sistémico de las funciones psicológicas superiores, articuladas con la discapacidad, es un problema que está en el corazón de la Teoría Histórico-Cultural, después de todo: "La patología nos proporciona la clave para comprender el desarrollo y el desarrollo, la clave para comprender las condiciones patológicas" (VYGOTSKI, 2012, p. 206, nuestra traducción). Y, en el campo del funcionamiento imaginativo -entre las múltiples actividades que implican la creación en la ontogénesis-, el juego nos parece un campo fértil de investigación para dar visibilidad a estas intrincadas relaciones.

Para Vygotski, la emergencia de la situación imaginaria en la edad es un acontecimiento central para la comprensión del desarrollo infantil. Y no sería diferente para el niño con discapacidad. Siguiendo este argumento, en este artículo, nos preguntamos: ¿qué caracteriza el juego de los niños con discapacidad intelectual? ¿Qué recursos imaginativos movilizan en la composición de sus juegos?

Como respuesta a estas preguntas, en este texto exploramos analíticamente el juego de un niño diagnosticado con discapacidad intelectual, a través del análisis microgenético de una escena de un episodio de juego de simulación desarrollado en el contexto del patio de una escuela pública en la periferia del Distrito Federal (centro-oeste de Brasil). Nuestro objetivo es problematizar: 1) la asunción de roles sociales y el apego voluntario a los principios que rigen la conducta escenificada; 2) el uso creativo y sustitutivo de objetos de apoyo en el transcurso del juego; y 3) la actuación performativa del cuerpo en la constitución de la escena lúdica. A continuación, exploraremos los aspectos teóricos que movilizan y sustentan el análisis del episodio presentado.

### **El juego y la situación imaginaria: motor del desarrollo infantil**

Dos preguntas son centrales para entender el juego de simulación: a) su origen en el desarrollo y b) cuál es su papel en el desarrollo del niño. Estas dos preguntas abren el texto: "Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant" (VYGOTSKI, 2022) con una pregunta central: ¿es el juego de fantasía una fuerza motriz del desarrollo del niño o una actividad predominante? Vygotsky explica: el juego no es la actividad predominante, sino el hilo conductor del desarrollo del niño.

Crítico con las perspectivas que entienden el juego como una actividad impulsada por el placer, Vygotski enfatiza que la dimensión de las necesidades, deseos e intereses del niño moviliza el desarrollo de la acción. En la posición del autor, es fundamental entender cuáles son los elementos que motivan la acción del niño y cómo se articulan con cada edad. En el caso específico del niño entre los 3-7 años de edad aproximadamente (edad preescolar), Vygotsky observa el surgimiento de un nuevo tipo de interés: las tendencias irrealizables, los deseos que son imposibles de satisfacer de inmediato, y la posibilidad de desprenderse del campo perceptivo, algo que no era posible observar en la edad anterior. Afirma: "Me parece que, en la edad preescolar, sin la maduración de impulsos irrealizables, no habría juego" (VYGOTSKI, 2022). Lo que sí podemos decir es que tales necesidades y deseos no resueltos caracterizan el desarrollo de la situación imaginaria.

La imaginación, en este caso, es la neoformación que está ausente en la primera infancia, que no existe en otros animales, y que aparece con fuerza en la situación imaginaria. Aquí, es importante señalar que la conducta del niño no está limitada por los límites del hecho concreto; Se basa en la generalización de su relación afectiva, que emerge en la situación imaginaria.

Esto, sin embargo, no significa que el niño sea consciente de las razones que lo llevan a la situación imaginaria. Juega porque se siente impulsada a la acción imaginativa.

Pero, ¿qué importa en el juego de simulación? ¿Qué le da sentido a la situación imaginaria? Las reglas que están implícitas en el juego mismo dirían Vygotsky. El juego implica necesariamente una conducta regulada por el niño, a través de una relación muy particular con las reglas socialmente constituidas. ¿Cuáles son estas reglas? En primer lugar, las normas de comportamiento, que no se determinan de antemano, sino que se desarrollan a lo largo de la propia actividad. El niño, entonces, quiere ser maestro y actúa de acuerdo con las reglas de comportamiento de un maestro; la forma en que percibe generaliza y experimenta la función social de ser docente. La regla de comportamiento guía la situación imaginaria. Por ello, afirma que no hay situación imaginaria sin una regla. Para él, decir que el niño es libre cuando juega es un error interpretativo.

Otra característica del juego de fantasía es que deriva del propio objeto que guía la acción. Al fin y al cabo, el niño actúa desligado de lo que ve, porque su acción está guiada por el significado que el objeto asume en la situación imaginaria. Un ladrillo puede convertirse en una radio; Un lápiz puede hacer girar un avión. Este desapego del campo perceptivo solo es posible gracias a los recursos lingüísticos y expresivos que conforman la situación imaginaria. En la primera infancia, la palabra se orienta en el espacio, en la configuración de lugares que están delimitados por una situación específica. Pero en la edad preescolar observamos, por primera vez, el desapego entre el campo semántico y el campo visual en desarrollo.

Separar el pensamiento (el significado de la palabra) del objeto es una tarea extremadamente compleja para el niño. El juego se convierte en una forma de transición para eso. En el momento en que el bastón, es decir, el objeto, se convierte en el punto de apoyo para resaltar el significado del caballo del caballo real, en este momento crítico se transforma radicalmente una estructura psicológica fundamental, la que determina la relación del niño con la realidad (VYGOTSKI, 2022, p. 225, nuestra traducción).

¿Y qué permite la transformación del campo perceptivo en campo semántico? Es el objeto de soporte, a menudo traducido como objeto pivote, que también configura la situación imaginaria.

El niño aún no puede separar el pensamiento del objeto, debe tener un punto de apoyo en otro objeto, es aquí donde se expresa la debilidad del niño; Para pensar en el caballo, debe determinar sus acciones con el caballo con el palo como punto de apoyo (VYGOTSKI, 2022, p. 223, nuestra traducción).

El objeto es fundamental para el desarrollo de la situación imaginaria. Y en este sentido, también es importante que tengamos en cuenta ciertas reglas. No son las reglas sociales de comportamiento, como hemos explorado anteriormente, sino las reglas que circunscriben el objeto mismo.

Como hemos destacado, el funcionamiento de la regla del objeto radica en la prevalencia de su valor semántico. Por lo tanto, no es cualquier objeto el que puede ser sustituido en la acción lúdica, sino sólo un objeto que guarda cierta relación con el significado de la acción. El palo de escoba puede desempeñar el papel de un caballo, pero un sobre no puede representar un caballo para el niño. Hay conformidades entre el objeto de apoyo y la situación imaginaria. "Yo diría que el niño, en el juego, opera con la ayuda de un significado separado del objeto, pero esto es inseparable de una acción real con un objeto real". (VYGOTSKI, 2022, p. 254, nuestra traducción).

Leontiev (2012, p. 131, nuestra traducción) ejemplificó una vez:

Cuando un niño sentado en una mesa crea una situación en la que una persona que camina representa, por ejemplo, a un médico que corre a ver a un paciente o a ir a una farmacia, un lápiz, un palo o un palillo de dientes también pueden representar a la persona. Con estos objetos, el niño puede realizar con éxito la operación de cambio de posición, es decir, los movimientos generalizados que requiere la acción sobre el juguete. Pero el problema es diferente cuando el niño tiene una pelota blanda en sus manos. La acción requerida no se puede realizar con él; El movimiento carece de la configuración característica de "caminar", y llega un momento en que la acción lúdica ya no es posible. Por lo tanto, no todos los objetos pueden desempeñar ningún papel en el juego, o incluso los juguetes pueden realizar diferentes funciones dependiendo de su carácter y participar de manera diferente en la estructura del juego. Para evitar volver, especialmente en este punto, señalemos de pasada las principales diferencias que distinguen, a este respecto, los diversos objetos de juguete.

Todas las consideraciones elaboradas hasta ahora permiten afirmar que la situación imaginaria se desarrolla a partir de lo que los niños experimentan -directa o indirectamente- en su relación con la cultura, tal como se presenta en la idea vygotskiana (véase: la primera Ley de la relación entre imaginación y realidad en Vygotski, (2022)). Esto nos ayuda a comprender que las reglas de comportamiento y las reglas del objeto, que conforman la situación imaginaria, emergen de la cultura. Sucede que los niños no están restringidos a la determinación cultural, ya que sus modos de (re)producción de la realidad implican una cierta elaboración creativa. La creación implícita en el juego de la fantasía nos lleva a varias preguntas teóricas sobre el papel de la imaginación -una neoformación- en el desarrollo infantil. Aquí, nos intrigan especialmente

los aspectos implicados en las formas de elaboración de lo real, a través de procesos creativos, que están implicados en el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual.

### **El juego de los niños con discapacidad intelectual en la Teoría Histórico-Cultural**

En los textos organizados en el libro Fundamentos de la defectología (trabajos publicados entre 1924-1935), Vygotski (1997, 2019) abordó el problema del sistema funcional complejo. Su análisis cualitativo del desarrollo atípico es, sin duda, revolucionario para su época. Según él, no es posible definir hasta qué punto se desarrollará un niño, y la limitación orgánica en sí misma no limita, ni siquiera impide el surgimiento de las funciones intelectuales. Por el contrario, debemos prestar atención a la aparición de áreas potentes de desarrollo que aparecen en los niños con discapacidad, porque los procesos compensatorios son más conmovedores en ellos.

En el capítulo "El problema del retraso mental" (1997), uno de los últimos textos escritos por el autor, Vygotsky presenta, sin embargo, una visión un tanto pesimista del desarrollo de los niños intelectualmente comprometidos. Afirma que "el pensamiento abstracto, al igual que la imaginación, requiere una particular fluidez y movilidad de los sistemas psicológicos y, por supuesto, es por eso por lo que en ambas áreas en particular se desarrollan de manera incompleta en el niño retrasado mental" (VYGOTSKI, 1997, p. 258, nuestra traducción).

El mismo tono pesimista aparece en el texto sobre el juego titulado "El papel del juego en el desarrollo psicológico de los niños" (VYGOTSKI, 2022). En él, Vygotski (2022, p. 297, nuestra traducción) señala que "la investigación muestra que no solo cuando se trata de niños con un desarrollo intelectual insuficiente no se desarrolla el juego, sino también de niños cuya esfera afectiva no está suficientemente desarrollada".

Estas dos citas, al desvincularse del contexto general de la obra, podrían darnos la impresión de que Vygotsky era contradictorio porque, en cierto modo, estaría enfatizando las limitaciones irreconciliables entre el desarrollo del niño retrasado mental y el funcionamiento imaginativo. Pero, partiendo de esta premisa, sería incoherente con el conjunto argumentativo defendido en su trabajo sobre cuestiones defectológicas.

En nuestra opinión, Vygotski está demostrando que, efectivamente, existen especificidades en el pensamiento abstracto de los niños con discapacidad intelectual, que tienen implicaciones para sus procesos creativos. Habla en términos de áreas incompletamente desarrolladas, pero no elabora exhaustivamente lo que estaba tratando de decir, dejando



resquicios para la mala interpretación. En resumen: ¿a qué se refería con áreas incompletamente desarrolladas? ¿Cuáles son esas implicaciones?

Para profundizar en este debate, proponemos, en este artículo, poner en pantalla el juego de simulación de niños con discapacidad intelectual, entendiendo que la situación imaginaria es la fuerza motriz (actividad orientadora) del desarrollo infantil.

## **Método**

En la búsqueda de comprender los aspectos que conforman el juego de simulación de niños diagnosticados con discapacidad intelectual, optamos por una metodología afiliada al legado de Vygotski. Para el autor (2018, p. 37, nuestra traducción), el método significa el modo de investigación (o estudio) de una parte definida de la realidad: "es el camino del conocimiento que conduce a la comprensión de las regularidades científicas en algún campo". Para ello, las bases que rigen esta investigación se anclan en el materialismo histórico-dialéctico, que permite develar la apariencia del objeto estudiado para interpretarlo a la luz teórica y analítica. Nos interesan "los individuos reales, sus acciones y sus condiciones materiales de vida, tanto las que ya han encontrado como las producidas por su propia acción" (MARX; ENGELS, 2009, p. 87, nuestra traducción).

Para las observaciones, registros y descomposición de datos, también seguimos las pautas de Vygotsky (2010) que presuponen la selección refinada de la mirada del investigador para la selección de hechos que se desean percibir analíticamente. En estos términos, "la primera habilidad (regla) del observador científico radica en conocer el conjunto de hechos que deben aislarse del resto" (VYGOTSKY, 2010, p. 287, nuestra traducción). El segundo consiste en la capacidad del investigador para categorizar las observaciones por similitud, distribuyéndolas en grupos analíticos específicos. La tercera, por su parte, se refiere a la comprensión de estas categorías como parte de un todo complejo que está interconectado, incluso cuando está fraccionado por cuestiones metodológicas. Por último, el investigador debe tener la capacidad no solo de describir los hechos, sino también de poder explicarlos. Es decir, "encontrar las causas y relaciones situadas en la base de estos datos" (VYGOTSKY, 2010, p. 287, nuestra traducción). Mientras tanto, nos centramos en comprender los procesos imaginativos y creativos que desarrollan los niños con discapacidad intelectual en su juego de simulación, a partir de un análisis microgenético.

El análisis microgenético es un recurso metodológico-analítico ampliamente utilizado en investigaciones basadas en la Teoría Histórico-Cultural (SILVA, 2017; ALMEIDA, 2018; RIBAS, 2021). Consiste en el análisis de microeventos y surge de la interpretación de los estudios de Vygotsky de que "fue precisamente en el aquí y ahora de las acciones e interacciones frente a una situación problemática donde se encontraron los procesos mentales más ricos" (KELMAN; BRANCO, 2004, p. 95, nuestra traducción). De este modo, somos capaces -a partir de una mirada detallada y depurada de las cuestiones intersubjetivas, dialógicas y mediacionales- de percibir la emergencia de las actividades psicológicas en su contexto y dentro de la acción específica del momento. Por lo tanto, en movimiento, contextualizado y entendido como un proceso.

Góes (2000, p. 15, nuestra traducción) aclara que este tipo de análisis no es micro por su duración en el espacio-tiempo del evento que se pretende analizar, "sino porque está orientado a minucias indicativas, de ahí la necesidad de recortes en un tiempo que tiende a ser restringido". La genética está ligada a la dimensión histórica y procesual de lo analizado, y a la intersección de los planos filogenético, ontogenético y sociogenético, para explicar los fenómenos psicológicos. Recibe este nombre "porque se centra en el movimiento durante los procesos y relaciona las condiciones pasadas y presentes, tratando de explorar lo que, en el presente, está impregnado de proyección futura" (GÓES, 2000, p. 15, nuestra traducción).

### **Contextualización de la investigación de campo y de los participantes**

El presente estudio fue realizado en una clase de una clase especial<sup>5</sup> de discapacidad intelectual-discapacidad múltiple, en una escuela pública, en una Región Administrativa del Distrito Federal, Brasil. La investigación se desarrolló durante el primer semestre de 2018, con grabación de video de 4 horas semanales de situaciones emergentes en la escuela, que directa o indirectamente evidenciaron el juego de la fantasía. La cantidad total de material construido en el campo asciende a 60 horas de datos transcritos en detalle. Aquí, cortamos un episodio para el análisis de los temas mencionados.

La clase investigada forma parte de una clase temporal y transitoria, constituida exclusivamente para estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidad múltiple, sin seriación, totalizando tres niños (Gael, Ana e Iza). La clase está dirigida por un profesor

---

<sup>5</sup> En el Distrito Federal se admite la clase especial, la cual, de acuerdo con la Orientación Pedagógica de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010), está destinada, de manera extraordinaria y temporal, a estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista.

(titulado en Pedagogía y con especialización en servicio educativo especializado) con probada aptitud en el área de educación especial, en el régimen de 40 horas semanales, y cuenta con el apoyo de un monitor.

En la investigación participaron cuatro niños: Iza, Gael, Martín y Ana (7-10 años). Martín no era de la clase estudiada, sino de otra clase especial, destinada a alumnos con trastorno del espectro autista, que compartía recreo con los demás niños y participaba en el episodio analizado en este artículo. Los niños mostraron diferentes perfiles, especialmente en lo que respecta a los aspectos cognitivos, lingüísticos y de independencia en la vida diaria. A continuación, se presentan en detalle:

Iza<sup>6</sup> (7 años) – Diagnosticada con discapacidad intelectual, discapacidad física (usaba silla de ruedas) y baja visión. Se expresaba bien oralmente, a pesar de la ecolalia y la repetición sistemática de temas. El paciente presentaba babeo severo, requiriendo ayuda constante para realizar las actividades de la vida diaria.

Gael (8 años) – Tenía informes médicos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad, dismorfia, anomalía cromosómica (no especificada) y discapacidad intelectual. En ocasiones, se utilizaba la vía de lectura fonológica, decodificando las letras sin extraer el significado completo. Es capaz de reconocer y escribir el alfabeto relacionando grafema con fonema, identificar y escribir el nombre de pila con una letra de palo, así como palabras sencillas con ayuda.

Martin (8 años) – Tenía un reporte de trastorno del espectro autista. Se expresaba relativamente bien y tenía dificultades para mantenerse en el aula, lo que dificultaba su participación en las tareas que le proporcionaba el profesor.

Ana (10 años) – Tenía un diagnóstico de discapacidad intelectual. Tenía dificultades para expresarse oralmente, haciendo sonidos silábicos sin completar una palabra. Reconoció algunas cartas y expresó una buena autonomía en la resolución de problemas prácticos.

Hay un punto que merece ser considerado con relación a la edad cronológica de los niños estudiados, ya que se encuentran entre los 7 y los 10 años, lo que corresponde, en la periodización histórico-cultural del desarrollo, a la edad escolar. Es un hecho que en la edad escolar todavía identificamos la aparición de la fantasía, pero las situaciones imaginarias se desarrollan con más fuerza en la edad preescolar, como hemos comentado anteriormente. Por

---

<sup>6</sup> Se cambiaron los nombres de los participantes y la autorización para participar en la investigación fue otorgada por los tutores legales a través de la firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido y el Término de Cesión del Derecho de Uso de Imagen y Voz. La investigación se rigió por la Resolución N.º 466 de 2012 del Consejo Nacional de Salud.

lo tanto, sería apropiado preguntarse: ¿por qué elegir a los escolares para investigar el juego de simulación?

La respuesta a esta pregunta debe entenderse mediante la confluencia de tres aspectos centrales de la Teoría Histórico-Cultural: el problema de la edad, el medio ambiente y el desarrollo, con énfasis en la edad pedológica. Vygotski (2018), cuando abordó estos temas en "Cuarta Clase: el problema del medio ambiente en Pedología", se refería a los niños con desarrollo típico, pero esto no significa excluir a los niños con discapacidad intelectual de estas consideraciones. Al fin y al cabo, los tres aspectos mencionados anteriormente merecen ser especialmente considerados en la investigación con discapacidad intelectual, porque las contradicciones entre la edad cronológica y la edad pedológica son aún más llamativas en estos casos, mostrando que el foco del análisis no puede estar en los aspectos madurativos, cronológicos y cuantitativos, sino cualitativos, como diría Vygotski. En este sentido, también cabe destacar que, para Vygotski, la edad pedológica implica el "nivel de desarrollo que el niño ha alcanzado realmente" (VYGOTSKI, 2018, p. 20, nuestra traducción) porque "el tiempo y el contenido del desarrollo cambian en los diferentes años de la vida y el desarrollo del niño" (VYGOTSKI, 2018, p. 19, nuestra traducción). Entonces, si un niño de 7 o 10 años juega a la fantasía, ¿qué nos dice eso sobre sus ciclos de desarrollo? Este es el punto que aquí nos interesa, ya que "el medio ambiente es la fuente de desarrollo de estas características y cualidades específicamente humanas" (VYGOTSKI, 2018, p. 90, nuestra traducción).

### **Procedimiento y análisis de datos**

El material grabado en video en campo, por medio de una videocámara, fue transcrito en su totalidad, cotejado con el diario de campo y organizado en forma de episodios, con el objetivo de establecer ejes analíticos capaces de responder a los objetivos trazados para esta investigación. Identificamos, en el conjunto de la investigación, dos ejes de análisis: 1. El uso de objetos de apoyo en el juego de niños diagnosticados con discapacidad intelectual y 2. El vínculo entre los procesos creativos y la realidad en la estructuración de los contextos imaginativos de los niños participantes. En este artículo, abordaremos el primer eje de análisis, analizando un episodio representativo de la investigación realizada.

## **Resultados y análisis de datos**

En el episodio que se presenta a continuación, experimentado en la dinámica de la escuela, destacamos cuáles son los elementos particulares que componen el juego de los niños con discapacidad intelectual, cuando hacen uso de objetos de apoyo para combinar y recombinar los elementos de la realidad y así componer la escena lúdica. En el breve episodio, destacamos las interacciones entre niño-niño, niño-adulto y niño-objeto, en las que los recursos expresivos y corporales se revelan con fuerza.

### **Episodio 1: ¡Caja de plástico y palo!**

Los estudiantes Gael, Iza y Ana están en el salón de clases. La maestra está sentada al lado de Gael, haciendo una actividad lingüística. En el lado opuesto, están Iza y Ana, que manipulan la plastilina con la supervisión del monitor. A medida que se acercaba el recreo, y cuando notó que estaba lloviendo, Gael le preguntó a la maestra con aprensión: "Tía, ¿habrá recreo?"

La maestra explica que sí. Pero advierte que el recreo será en el patio cubierto, junto a la cafetería.

Gael hace una expresión facial de disgusto.

Suena la sirena que indica el inicio de la pausa. La maestra le pide a Gael que espere a que ella termine la actividad que estaba haciendo con él. Gael se impacienta. Los otros estudiantes no muestran ninguna reacción y continúan revolviendo la plastilina.

Al ser autorizado a ir al descanso, el estudiante toma una pequeña caja de plástico de su mochila y corre hacia el área cubierta. Iza y Ana son conducidas por el monitor y se sientan con ella en el banco junto al espacio donde se produce el descanso.

Gael comienza entonces a correr por el patio, haciendo movimientos de disparos con la caja de plástico, sonidos de disparos con la boca y, a veces, mueve su cuerpo en un intento de esquivar los disparos. Simula las tomas de forma aleatoria y solitaria. Se esconde entre los pilares como esquivando un posible ataque.

Martin, que caminaba por el patio, decide unirse a la broma de Gael. Toma un palo, apunta a Gael y actúa como si estuviera disparando. Los dos simulan una persecución y, con la caja de plástico y el palo, se disparan el uno al otro.

El monitor, que estaba observando la escena, interviene. Quita el palo de la mano de Martin y les pide a los estudiantes que jueguen otra cosa. Gael escucha las recomendaciones, se pone la caja de plástico en la cintura y sigue corriendo por el espacio, pero sin simular

disparos y persecuciones. Martín, por otro lado, decide terminar el juego y se sienta con Iza y Ana.

[...]

Gael espera con impaciencia el descanso. La lluvia y la decisión de la maestra de continuar con las actividades, incluso después de que suene la sirena, generan angustia y descontento. En clase, nos dimos cuenta de que Gael es el único estudiante que muestra cierta ansiedad por el descanso y los juegos. Su deseo es tan grande que a menudo traen juguetes y objetos de casa que tienen la intención de usar en el recreo. Cuando no son instrumentos domésticos, toma juguetes o materiales del aula y los lleva al patio. Durante el juego, Gael suele fingir ser un policía o un ladrón. La trama siempre implica persecución y acción, así como una escenografía que configura la escena lúdica: los pilares, por ejemplo, actúan como protección ante un ataque.

Para el espectador, es posible percibir que se trata de una puesta en escena lúdica en la que se puede observar: 1) los roles sociales representados; 2) la transgresión simbólica de los objetos (caja de plástico que se convierte en arma); y 3) la participación de los recursos corporales y expresivos en la composición de la situación imaginaria. A continuación, exploramos estos aspectos.

Vygotski (2022) explica que el niño tiene necesidades y deseos específicos para actuar en la cultura. Sus deseos son objetivamente irrealizables. Sin embargo, cuando juega, satisface sus deseos de acceder y actuar en el universo adulto, por lo que "reproduce las relaciones y actividades laborales de los adultos de manera lúdica" (MUKHINA, 1997, p. 155, nuestra traducción). Gael quiere disparar, manejar un arma, ser policía/ladrón, pero estas acciones son imposibles para él, así que bromea. El juego, por lo tanto, debe entenderse siempre como una realización imaginaria y fantasiosa de deseos irrealizables (VYGOTSKI, 2022).

En el juego, "cada niño aprende a comportarse de acuerdo con la situación general del juego y la composición concreta del grupo" (MUKHINA, 1997, p. 164, nuestra traducción). Este comentario del autor es coherente con la entrada de Martín en el chiste de Gael. No hay arreglos previos. Sin intercambiar palabras, Martín toma un papel secundario en el contexto e interactúa con Gael, quien rápidamente le da la bienvenida al juego.

Sin embargo, por mucho que la fantasía de Gael ocurra en un espacio que proporciona una actividad menos dirigida, su acción al jugar se rige por reglas, ya que debemos recordar que siempre que hay una situación imaginativa en el contexto del juego, se rige por reglas (VYGOTSKI, 2022). Las reglas son inherentes al juego y no requieren arreglos previos, ya que

se negocian y desarrollan en el corazón de la situación imaginaria. De esta manera, las reglas que se experimentan en el juego son diferentes a las de carácter normativo-imponente que provienen de los adultos, porque están determinadas por la acción misma, con el objetivo de coherencia a lo que se escenifica. Gael, por ejemplo, se rige por las reglas sociales que son intrínsecas al rol social que asume; Juega a ser policía/ladrón. Al respecto, Mukhina (1997, p. 160, nuestra traducción) señala que es a través del juego que "los niños llegan a conocer la vida social de los adultos, comprenden mejor las funciones sociales y las reglas por las que los adultos gobiernan sus relaciones".

Otro punto que nos llama la atención en el episodio presentado es que los niños se comportan más allá del campo perceptivo-inmediato: no están atados a lo que ven (VYGOTSKI, 2009; VYGOTSKI, 2022). Por una especie de sustitución, la pilastra se convierte en un aparato de protección, la caja de plástico y el palo se convierten en un arma. Como hemos comentado anteriormente, el desapego de la función real del objeto a una acción guiada por su sustituto lúdico sólo es posible observarlo en niños de edad preescolar, cuando el desarrollo de la imaginación se produce como una neoformación. A esta edad, "el niño opera con los objetos como si tuvieran un significado, opera con el significado de las palabras, que sustituyen a los objetos, esto ocurre porque en el juego las palabras se emancipan de los objetos" (VYGOTSKI, 2022, p. 312, nuestra traducción). La auténtica actividad creativa del juego sólo se produce cuando el niño es capaz de realizar una acción que implique otra, manipulando un objeto asumiendo otro (MUKINA, 1997; LEONTIEV, 2012).

Como hemos comentado anteriormente, la discapacidad intelectual no es un impedimento para el desarrollo de la situación imaginaria; todo lo contrario. A pesar de que comúnmente se caracteriza como la que genera limitaciones significativas en cuanto a la conducta cognitiva, imaginativa y adaptativa – ocasionando dificultades en el desempeño del sujeto con respecto a las habilidades sociales, conceptuales y prácticas – podemos ver que Gael revela elementos importantes sobre su funcionamiento imaginativo. El objeto tiene sentido en el juego de policías y ladrones; Gael y Martin sostienen el arma, esquivan balas, corren, se esconden detrás del pilar. La escena lúdica representada por los niños presenta actividades imaginativas que no solo reproducen, sino que crean, actualizan y amplían su comprensión de su propia realidad social.

Gael, por ejemplo, no cuenta con una pistola de juguete (u otros accesorios para llevar a cabo el juego deseado), el escenario (en este caso, el patio) ciertamente no era el lugar ideal

para la actividad desarrollada. A pesar de estas limitaciones, logra -a través de la imaginación- transformar la realidad concreta, los objetos y crear escenarios para hacer viable su obra.

En esta dinámica, destacamos que los movimientos, así como los recursos expresivos y corporales utilizados durante el juego, conforman la escena lúdica. Martín lee los movimientos y los recursos expresivos y corporales de Gael y, como la escena lúdica forma parte de su repertorio cultural, decide unirse también al juego. Aquí, los niños interactúan más allá de la propia enunciación verbal: al fin y al cabo, es el cuerpo el que también juega. Inseparable de la mente, el cuerpo asume la centralidad en el evento lúdico, y recientes investigaciones han enfatizado este aspecto (COSTA, 2018; PACHECO, 2021). La comprensión de que mente-cuerpo es parte de una unidad es un supuesto fundamental para el análisis del juego, implicando nuevas comprensiones sobre los elementos que involucran la actividad: formas de describirla e interpretarla. Una persecución policial, por ejemplo, implica acciones que tienen sentido en las expresiones que los cuerpos realizan en la obra compartida entre los chicos.

En este sentido, es importante destacar que Martín se convierte en un compañero en la representación de Gael y comienzan a componer la misma trama. Aquí se percibe una relación entre los chicos y el acontecimiento de la vida cotidiana, que adquiere una dimensión imaginativa. A medida que entramos en disparar a Gael en el juego, nos damos cuenta de la necesidad, el deseo y la motivación de Martín para ser parte del juego. Al fin y al cabo, cuando los niños juegan en colectivo, esta actividad se enriquece, ya que aprenden a coordinar sus acciones con compañeros imaginarios y a ayudarse mutuamente (BARBATO; MIETO, 2015). En otras palabras, Gael y Martín nos muestran que a través del juego de simulación no hay necesidad de una invitación sistematizada para que se produzca la participación del otro. Gael realiza la asunción de un papel y juega. Imagina y, en la acción lúdica, compone a su personaje. El juego está, por tanto, marcado sin guiones predefinidos, lo que hace posible que, en la acción del momento, la trama se transforme y se flexibilice, aportando fluidez a la dinámica lúdica representada.

Además de los aspectos mencionados anteriormente, nos gustaría problematizar la actitud del monitor ante el argumento y el contenido del juego. Esta pregunta nos parece importante porque se refiere a las formas en que los adultos intervienen en las acciones lúdicas de los niños. Mukhina (1997) explica que los juegos dramáticos, con la incorporación de roles, se organizan en torno al argumento y al contenido. El primero se refiere a la realidad que se representa en el acto de jugar, y cuanto mayores son las experiencias sociales del niño, más amplios y variados son los argumentos. El contenido, a su vez, remite al detalle del guión, es



decir: el guión de la escena que los niños presentan en la fantasía, aquello que emana del juego intersubjetivo de los roles articulados a la escena. En el episodio descrito, la trama es la persecución policial, y el contenido es la forma en que Gael y Martin se relacionan entre sí para dar sentido a la escena, manteniendo su coherencia; Se disparan unos a otros, esquivan, se esconden entre los pilares, etc. La discusión y el contenido de la broma de Martín y Gael parecen incomodar al monitor. ¿Cuál es la causa de las molestias?

Vivimos en una cultura donde no es común y recomendable que los niños manejen pistolas de juguete porque están vinculadas a la agresión y la muerte. De ahí surge la incomodidad del monitor: una cierta sensación de que el juego es inapropiado. Sin embargo, los intereses de Gael se vuelven hacia este tema porque la experiencia lúdica parece engendrar en los niños afectos de valentía, ataque e intrepidez (entre otros). Aquí, los efectos movilizados del juego merecen atención.

En cuanto a los temas de afecto, Vygotski afirma que la situación imaginaria "enseña al (niño) a no seguir ciegamente los sentimientos, sino a coordinarlos con las reglas del juego y con su objetivo final" (VYGOTSKI, 2010, p. 123, nuestra traducción). En otras palabras: en el juego, las emociones de los niños están reguladas (y están, dialécticamente, reguladas) por el significado de lo que se escenifica. Experimentar estas situaciones de policías y ladrones, por ejemplo, es fundamental para el desarrollo de un niño. Se trata de situaciones que implican la ampliación de la experiencia subjetiva, lo que implica necesariamente una mayor generalización de los afectos, que se movilizan durante la situación imaginaria. Aquí, los juicios morales, en la mayoría de los casos, no son positivos para el desarrollo del juego, ya que restringen, restringen e impiden su ocurrencia.

Sucede que, dentro de este contexto de análisis, es necesario problematizar otro punto: la movilización afectiva de la monitora resultante de la situación imaginaria que vive como espectadora. Aquí, el monitor revela su atención al juego; Observa lo que crean los chicos y se ve afectada por la situación imaginaria. Como alguien que observa y escudriña la acción lúdica de los chicos, también revela sus formas de reaccionar ante lo que se representa. En otras palabras, las implicaciones afectivas del juego no se restringen al niño, sino que también apuntan a preguntas importantes sobre el propio papel del adulto en el significado atribuido a la actividad.

Las notas resaltadas revelan el poder creativo de los niños investigados. Pero no podemos ignorar el hecho de que los niños con discapacidad intelectual tienen particularidades en los procesos que implican abstracción y generalización. Gael, por ejemplo, durante la

investigación realizada, jugó preferentemente a policías y ladrones. Este tema lúdico siempre fue sugerido por el niño, con poca variación en el patrón y la trama del juego (ABREU, 2019). Podemos decir que hubo una cierta rigidez, tanto en la elección del tema como en el uso de los objetos sustitutos. Esto nos pareció una peculiaridad del juego de los niños con discapacidad intelectual. No es un obstáculo, sino una especificidad importante de tu psique.

Al respecto, Vygotski (2019, p. 336, nuestra traducción), coincidiendo parcialmente con las investigaciones de Kurt Lewin (1890-1947), afirma, en el texto "Problemas del retraso mental", que:

[...] el niño con debilidad mental manifiesta, al mismo tiempo, una restricción peculiar y una fijación que le excluye la posibilidad de actividades de sustitución; Pero también conserva la tendencia, claramente expresada, de sustituir las actividades difíciles por formas más fáciles y primitivas.

Esta afirmación de Vygotsky es intrigante y puede ser tomada en su negatividad. ¿Estaba el autor contradiciendo sus ideas iniciales y centrándose en el defecto y las limitaciones del niño? Una lectura apresurada de este denso texto puede llevar al lector menos atento a esta conclusión apresurada. Sin embargo, Vygotsky avanza en el análisis y, rompiendo con las concepciones hegemónicas de su tiempo: el intelectualismo, de Edouard Seguin (1812-1880), y el voluntarismo, de Kurt Lewin, reorienta la discusión en una nueva dirección al poner en el centro del debate el problema de la conciencia humana: la unidad del afecto y el intelecto.

Para Vygotsky, ambas teorías eran incapaces de superar sus limitaciones epistemológicas y carecían del materialismo histórico-dialéctico para explicar mejor el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual. Para él, era imprescindible revisar los preceptos teóricos, plantear la cuestión al revés y pensar el problema desde la unidad indivisible intelecto-afecto. Esta posición del autor nos permite afirmar que causa y consecuencia intercambian lugares.

Las formaciones psíquicas superiores, cuando surgen sobre la base de ciertas premisas dinámicas, ejercen una influencia retroactiva sobre los procesos que las originan. En Psicología Histórico-Cultural, lo más bajo cambia a lo más alto: "no solo cambian las funciones fisiológicas propiamente dichas, sino también, en primer lugar, varían los vínculos interfuncionales y las relaciones entre los diferentes procesos, particularmente entre el afecto y el intelecto" (VYGOTSKI, 2019, p. 345-346, nuestra traducción). Aquí, tenemos la defensa de que los procesos y acciones intelectuales no surgen involuntariamente, ya que son movidos por procesos dinámicos, necesidades e impulsos afectivos. Por lo tanto, nuestro pensamiento está

siempre psicológicamente condicionado y es el resultado de un impulso afectivo que lo mueve y lo dirige.

Basándose en Spinoza, Vygotski (2019, p. 351, nuestra traducción) continúa afirmando "afecto como aquello que aumenta o disminuye la capacidad de actividad de nuestro cuerpo y fuerzas que se cree que se mueven en una determinada dirección". Aquí tenemos, entonces, el nexo funcional central: la relación entre el pensamiento (unidad intelecto-afecto) y la actividad. O más concretamente: el sentido de la acción para el niño.

Para Vygotski, esto cambia cualitativamente la forma en que el niño se involucra en la actividad y moviliza sus procesos psicológicos. Tiene en cuenta los afectos involucrados, la flexibilidad o rigidez frente a las actividades "y, al mismo tiempo, la estabilidad aún deficiente, la fijación y difusión de los procesos que tienen lugar en el sistema nervioso y en la psique del niño" (VYGOTSKI, 2019, nota 147, p. 338, nuestra traducción). En el hilo conductor de este argumento, es importante considerar que el juego es una actividad dinámica y fundamental que explora tales vínculos causales. Esto merece ser enfatizado porque cuando los niños juegan, incluso con sus particularidades, han potenciado la reorganización de sus funciones psicológicas como una forma de superar las limitaciones que experimentan en su desempeño social: su juego está lleno de significado y moviliza nuevas formas de pensar sobre la realidad, sobre el otro y sobre sí mismos.

### **Observaciones finales**

A lo largo del texto, buscamos comprender los procesos imaginativos y creativos del juego de los niños con discapacidad intelectual. Elegimos el juego, como sugiere Vygotsky, como eje conductor del desarrollo, tomando un episodio significativo para reflexionar sobre el surgimiento de la fantasía.

El episodio seleccionado revela procesos imaginativos y, por tanto, creativos del juego del niño con discapacidad intelectual. Al fin y al cabo, Gael (uno de los niños participantes) elabora, a través de sus recursos imaginativos, su imaginación: representa personajes del universo cultural, transgrede las imposiciones perceptivas de los objetos y compone escenarios lúdicos imaginados. Las formas en que se configura su situación imaginaria revelan "un eco de lo que el niño ha visto y oído de los adultos" (VYGOTSKI, 2009, p. 17, nuestra traducción). Aquí, el juego no se entiende como un simple recuerdo de lo que se accedió en la experiencia social, sino más bien como "una reelaboración creativa de las impresiones experimentadas"

(VYGOTSKI, 2009, p. 17, nuestra traducción). Esto nos permite afirmar que hay una marca autoral en la fantasía.

Todos los niños, independientemente de sus especificidades de desarrollo, producen cultura ejerciendo su potencial creativo, registrando una firma singular sobre lo que crean y elaboran: dejan sus huellas. Coincidimos en que "apostar por las capacidades intelectuales y artísticas de los sujetos es partir del supuesto de que todo el mundo puede crear y toda creación, se realice o no colectivamente, es social" (MAHEIRIE; BARRETO, 2019, p. 121, nuestra traducción).

En esta línea argumental, el estudio de Mendonça (2013) merece ser destacado porque señala el carácter creativo del desarrollo de los niños con discapacidad intelectual. Para la autora, estos niños desarrollan una capacidad potencialmente más compleja de reorganización neurológica que aquellos sin discapacidades. Esto es especialmente cierto cuando se les llama a participar activamente en los contextos culturales y, por tanto, educativos en los que se les incluye. En este sentido, la dimensión lúdica es fundamental porque involucra aspectos que relacionan las dimensiones intelectual y afectiva del funcionamiento psicológico. En otras palabras, disminuir, debilitar y restringir la aparición de situaciones lúdicas en niños con discapacidad intelectual es mantenerlos atrapados en la fijeza de su comportamiento, reforzando patrones de comportamiento y funcionamiento psicológico que no contribuyen a su desarrollo. El enfoque de la escuela, especialmente de los maestros, debe ser el contrario. Las experiencias lúdicas son indispensables en la vida de los niños con discapacidad intelectual. Por esta razón, los adultos y otros niños deben jugar con ellos, proponer escenarios y temas lúdicos, operando, de manera cada vez más compleja, con la sustitución de objetos, enriqueciendo y aportando vitalidad al juego. El juego es una actividad fructífera que impulsa nuevos ciclos de desarrollo, ya que permite a los niños con discapacidad intelectual actuar más allá de sus habilidades habituales y su comportamiento diario. Es una actividad que debe ser el foco de interés de los educadores y, por lo tanto, merece ser estudiada en profundidad.

## REFERENCIAS

- 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 oct. 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/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 agosto 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](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382004000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 enero 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 feb. 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 oct. 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 Defectologia** (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***

---

**Reconocimientos:** Reconocimiento a la Universidad de Brasilia.

**Financiación:** Universidad de Brasilia.

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** El trabajo siguió los principios éticos establecidos para la investigación con seres humanos.

**Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.

**Contribuciones de los autores:** Todos los autores contribuyeron por igual a la composición del artículo.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

